

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني ـ العدد الأول
محرم ١٤٢٢ هـ - مارس ٢٠٠١ م

تصدر عن
كليـة التربيـة - جامعة البحريـن

للمراسلات
كليـة التربيـة - جامعة البحرين - الصخير
ص. ب : 32038
هاتف : 17437147 (973+)
فاكس : 17449089 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh
مملكة البحرين

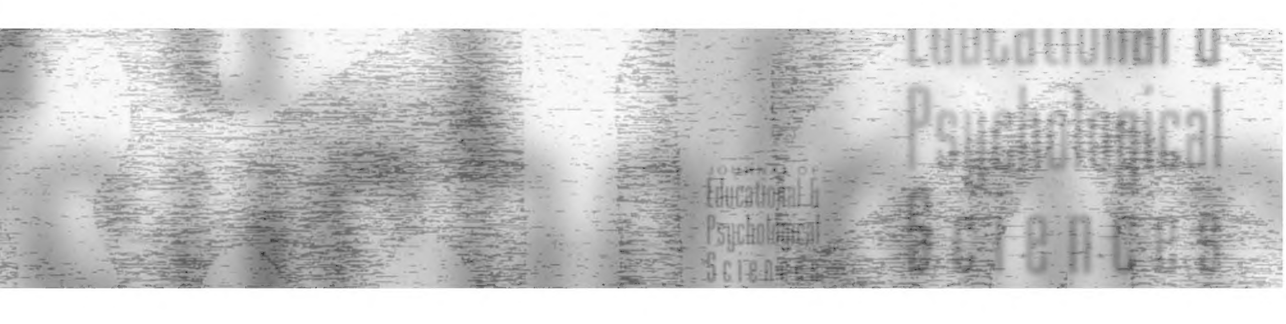
رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

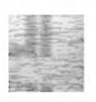
ثمن العدد
■ البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمان ريال ونصف ■ قطر 15 ريالاً
■ اليمن 10 ريالات ■ تونس دينار واحد
■ الجزائر 10 دنانير ■ المغرب 15 درهماً
■ ليبيا ديناران ■ مصر 5 جنيهات
■ سوريا 50 ليرة ■ لبنان 1500 ليرة
■ الأردن دينار واحد ■ السودان 700 جنيه

التوزيع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) – فاكس: 17291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة :

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦ (٣)، ١٩ - ٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (١٩٨٨). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحةٍ مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيس تحرير المجلة الدكتور خالد أحمد بوقحوص
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة



(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.uob.bh/scientific-journals/index.htm

كلمة التحرير

لقد كان العدد الأول من المجلد الأول من مجلة العلوم التربوية والنفسية بحمدالله تعالي وبعونه عند مستوى الطموح الذي وضعناه نصب أعيننا في كلية التربية بجامعة البحرين، وبذلنا أقصى المستطاع من الجهد لتأسيسه على قواعد علمية راسخة تشمخ فوقها المجلة وتزهو، لتصبح منارة علم وبؤرة إشعاع فكري تسهم في إنارة الدنيا بأسرها. واستثمرنا في ذلك الخبرات التي حبانا بها الله تعالى في أسرة التحرير والخبرات المميزة لزملائنا في الهيئة الاستشارية للمجلة.

ولقد سبق العدد الأول من هذه المجلة العدد الصفري، والذي أصدرناه باللغتين العربية والإنجليزية وتم تعميمه وتوزيعه بشكل واسع النطاق، فأوصلناه إلى الجهات المعنية بالبحوث التربوية والنفسية والمؤسسات التعليمية المعنية، وبشكل خاص جميع كليات التربية في الوطن العربي ومراكز البحوث التربوية التي تتوافر عناوينها لدينا. كما فتحناه في الإنترنت في موقع جامعة البحرين (http://www.uob.edu.bh) في نافذة اسمها Scientific Journals ودعونا من خلاله الباحثين في وطننا العربي الكبير والعالم أجمع إلى رفدنا ببحوثهم ودراساتهم مع طمأنتهم إلى أن هذه البحوث والدراسات تخضع للتحكيم العلمي الجاد من قبل متخصصين على مستوى عالٍ من المكانة العلمية بسرية تامة وبأقصى المستطاع من السرعة والدقة.

والتحكيم الذي نلتزم به في مجلتنا وبحسب أعرافنا العلمية ليس عقبة أمام النشر العلمي، بل هو عملية تنقية للبحوث مما قد يكون شابها من عيوب أو اعتراها من خلل وتجاوزات أغلفها الباحثون فينبههم إليها ذوو الاختصاص بمنتهى الموضوعية والعدل. ولذلك، فنحن في هيئة التحرير نولي هذه العلمية منتهى العناية والأهمية، ونتحرى فيها الدقة والموضوعية والأمانة العلمية؛ فنختار لها علماء مشهوداً لهم بالكفاءة العالية في مجالات اختصاصهم، نراعي في ذلك صلة البحث بتخصص المحكمين اللذين يقع الاختيار عليهما لتحكيمه. نبحث عن هؤلاء المحكمين مما ورد إلينا من أسماء المتخصصين في حقلي التربية وعلم النفس من عمداء كليات التربية في الوطن العربية، كما نقوم بالاتصال الهاتفي بأشخاص ثقات في بعض الأحيان للحصول على أسماء وعناوين محكمين يقترحوهم ممن لهم صلة بما يرد إلين ينا من بحوث.

ولإنجاز عملية التحكيم بسرعة ودقة، نستخدم البريد السريع في مراسلاتنا مع المحكمين والباحثين. كما أننا نستخدم البريد الإلكتروني مع بعض الزملاء الذين تتوافر لديهم هذه الخدمة، ونتلقى منهم الردود على عنواننا الإلكتروني المبين في أمكنة عديدة في المجلة.

لقى ظهور العددين الصفري والأول من المجلة ترحيباً واسعاً وثناءً كبيراً من قبل مختلف الأوساط، وفي المقدمة مجلي جامعتنا الموقر، جامعة البحرين والذي اتخذ قراراً بتحويل المجلة إلى فصلية بدلاً من نصف سنوية كما ورد في قرار إنشائها الذي اتخذ في القرار رقم ٤٧٠ لسنة ١٩٩٩ بتاريخ ٣ نوفمبر ١٩٩٩م، وقرر رئيس الجامعة رقم ٤٣٣ بتاريخ ٢٥ ديسمبر ١٩٩٩ القاضي بتشكيل هيئة تحرير المجلة. ولقي ظهور هذين العددين فرحة غامرة لدى زملائنا في كلية التربية، وإطراءً شديداً من قبل زملائنا الباحثين في الوطن العربي؛ فانهالت علينا رسائل التشجيع والمباركة ومعها روافد جديدة للبحوث والدراسات العلمية، بعضها بالبريد العادي والآخر بالبريد الإلكتروني. ونغتنم فرصة ظهور العدد الحالي من المجلة وهو العدد الأول من المجلد الثاني لنعبر لهؤلاء جميعاً عن خالص الشكر والتقدير على مشاعرهم المخلصة تجاهنا، سائلين الله عز وجل أن يعيننا على النهوض بالمهمات الجسيمة التي حملناها أنفسنا.

لقد جعلنا التميز في كل ما نقوم به هدفنا، وهو دون شك غاية لا يمكن إدراكها إلا بالجهد الدءوب والعمل الجاد المخلص. لن تَفُت عضدنا الصعاب ولن تعوقنا العقبات ما دامت غايتنا نبيلة نريد بها رضا الله خدمة لأبناء أمتنا العربية والإسلامية.

ومن مخططاتنا التي نأمل أن يعيننا الله على تحقيقها، العمل على فهرسة مجلتنا في المصادر التربوية المعروفة وبشكل خاص ERIC ونحن نعمل على استيفاء شروط الاشتراك. كما اننا نسعى إلى جعل المجلة مفتوحة إلكترونياً.

ومع اختتام المجلد الأول من المجلة بالعددين الصفري والأول، نستهل المجلد الثاني بهذا العدد الأول؛ لنواصل فيه مسيرتنا العلمية بكل جدية وحماس. خدمة العلم والعلماء غايتنا، وعون الله وسيلتنا، والمنهج العلمي سبيلنا وعلى الله قصد السبيل. وإلى لقاء قريب في العدد الثاني من المجلد الثاني من مجلتكم مجلة العلوم التربوية والنفسية.

هيئة تحرير المجلة

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
13	الاكتئاب والتشاؤم . دراسة ارتباطية مقارنة	د. سامر جميل رضوان
49	السياسات العليمية ودور التعليم الجامعي لتهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر	د. فيصل محمود الغرايبة لطفي عبدالقادر غرايبة
89	اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني دراسة مقارنة	د. هدى حسن الخاجة
109	واقع مراكز مصادر التعليم بالمرحلة الثانوية للبنات، بمدينة الرياض : المملكة العربية السعودية	د. جمال عبدالعزيز الشرهان
135	التنوير البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوطة	د. صالح عبدالله جاسم
179	القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية، بدولة الكويت	د. حسن جعفر الناصر
	الباب الثاني : رؤى تربوية	
213	التربية العربية في غياب إطارها المرجعي	أ.د. نزار العاني
	الباب الثالث : أنشطة علمية	
242	التقرير الختامي لفعاليات ورشة مكتب الإشراف على التربية العملية	
246	التقرير الختامي لفعاليات ندوة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين	
251	قراءة في كتاب الصحة النفسية منظور ديناميكي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة ، للدكتور مصطفي حجازي	أ.د. أحمد أوزي
263	ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثا في كلية التربية	

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

الاكتئاب والتشاؤم

"دراسة ارتباطية مقارنة"

الدكتور ســــــامر جميل رضوان
أستاذ مساعد في قسم الصحة النفسية
جامعة دمشق - كلية التربيـــة وكليـــة
التربية بعبري سلطنة عمان

الاكتئاب والتشاؤم
دراسة ارتباطية مقارنة

د. ســـــامر جميل رضوان
أستاذ مساعد في قسم الصحة النفسية
كلية التربية بعبري
سلطنة عمان

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الاكتئاب والتشاؤم من جهة وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية و بالســن والجنس، و تحديد الفروق بين الجنسين والفئات العمرية المختلفة في كل من الاكتئاب والتشاؤم من جهة أخــرى. و تحديد نسب انتشار الاكتئاب والتشاؤم لدى طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية السوريين. تكونت عينة الدراسة من (١١٣٤) طالباً وطالبة من كليات جامعة دمشق المختلفة، و (٥٢٢) طالباً وطالبة مــن مــدار مدينـــة دمـــشق الثانوية.

استخدمت في هذه الدراسة قائمة بيــك للاكتئـــاب Beck Depression Inventory (BDI). ومقيــاس التــشاؤم للأنصاري.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم و وجود ارتباط دال بين الجنس والاكتئاب في حين لم يرتبط الجنس بالتشاؤم. كما لم يظهر ارتباط دال بين السن الاكتئاب أو التشاؤم. وكانت هناك فروق دالة بين الجنسين في بعض بنود قائمة الاكتئاب والتشاؤم. وظهرت فروق بين طلاب المرحلة الجامعية والثانوية فيما يتعلق بالاكتئاب والتشاؤم.

Depression and Pessimism
An Correlative-Comparative Study
By

Dr. Samer Jameel Rudwan
Dep. Of Menetal Health
College of Education – Ebri
Oman Sutanate

Abstract

This study aims at pointing out the relationship between Depression and Pessimism on one hand, and their relations with some psychological variables through their relation with sex and age variables, together with the differences between the two sexes and other age categories as for Depression and Pessimism on a Syrian sample on the other hand. In addition to the above mentioned, it aims at pointing out the percentage of diffusion. The sample consisted of (1134) student of both sexes in Damascus University, and of (522) students of both sexes in Damascus secondary schools.

Beck Depression Inventory (BDI) which was standardized and into Arabic by Ahmad Abdel-Khalek was used in this study. Pessimism Scale, which was prepared by Badr Al-Ansari, was also used.

The results showed a significant positive correlation between Depression and Pessimism and between sex and Depression while sex didn't related with Pessimism. Age did related either with Depression or Pessimism. There were significant differences between sexes in some Items of Beck Depression Inventory and Pessimism Scale. Difference between University and Secondary Schools as for Depression and Pessimism were shown.

تاريخ استلام البحث : ٢٠٠٠/٦/٢٤ تاريخ قبول البحث للنشر : ٢٠٠١/٣/٢٨

مقدمة

للاكتئاب مظاهر عدة وأشكال متنوعة وأسباب مختلفة تتراوح بين التبدلات الدماغية والاضطرابات الهرمونية والانفصال والفقدان والأزمات المادية والخبرات السلبية المقيتة. وتشير الدلائل إلى أن شخص من أصل خمسة أشخاص يمرون مرة خلال حياتهم بطور اكتئابي، وأن نصف الذين يمرون بطور اكتئابي يحتاج للعلاج بسبب شدة ما يعانون. وبالتالي يعد الاكتئاب، إلى جانب القلق، اضطراب العصر بحق، والذي ما زال يتطلب المزيد من الأبحاث والدراسات لإيضاح الوجوه والعوامل المختلفة له، لما يسببه من أضرار وإعاقات على مستوى الفرد والمجتمع. ومن ناحية أخرى يعد التشاؤم والميول التشاؤمية المتعلقة بالذات والعالم المحيط، من المركبات الأساسية للاكتئاب. إلا أن العلاقة بين التشاؤم والاكتئاب مازالت تحتاج إلى مزيد من التقصي والبحث. إذ يمكن النظر للتشاؤم على أنه سمة شخصية أو أسلوب استعرافي في تفسير الأحداث وعزو أسبابها وتوقعها، في حين أن الاكتئاب ردة فعل انفعالية تمس الجانب الدافعي للإنسان. ولكن يصعب القول اليوم أن الاكتئاب يلعب دور المعزز للميول التشاؤمية أو أن الميول التشاؤمية تعزز ظهور الاكتئاب. والعلاقة بينهما أقرب لأن تكون علاقة لولبية مازال البحث جار لإيضاح وتفسير العلاقة البنيوية بينهما. ويمكن اعتبار البحث الحالي إسهاماً –من الناحية النظرية والميدانية - في هذا الإطار. بالإضافة إلى الإسهام العملي من خلال ما يقدمه من معلومات حول انتشار كل من ظاهرتي الاكتئاب والتشاؤم لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع العربي السوري.

الإطار النظري وخلفية الدراسة

التعريف بالمفاهيم النظرية للبحث

أولاً - الاكتئاب

يعرّف عبد الخالق (١٩٩٩، "أ") الاكتئاب Depression بأنه حالة انفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الانقباض والحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر كالهم والغم والشؤم والقنوط والجزع واليأس والعجز. وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانب الانفعالية والاستعرافية (المعرفية) والسلوكية والجسمية تتمثل في نقص الدافعية و عدم القدرة على الاستمتاع وفقدان الوزن و ضعف التركيز ونقص الكفاءة والأفكار الانتحارية (ص. ١٠٤).

ويعد الاكتئاب كالقلق جزءاً عاماً من الخبرات والوجود الإنسانيين. ويمكن أن ينشأ كعرض بنتيجة الخيبة أو الفقدان أو حتى من دون مناسبة محددة. غير أنه عندما يظهر تعكر في المزاج مصبوغ بصبغة من الحزن المميز بصورة خاصة للاكتئاب، فإنه عندئذ يمكن أن يشكل جزءاً من زملة (متلازمة) أو اضطراب أو مرض (Quitkin, 1998) . ويظهر الاكتئاب بأشكال كثيرة وبأعراض متنوعة ومتغيرة وله أنماط متنوعة من المجرى. ويضر بحياة المعنيين بدرجات مختلفة. ويمكن أن يظهر في أية مرحلة عمرية، على عكس ما كان شائعاً في السابق عن أن الاكتئاب لا يلاحظ عند الأطفال، بسبب الاعتقاد الذي كان سائداً أن الأطفال لا يمتلكون بعد القدرة الاستعرافية (المعرفية Cognitive) الكافية للتعبير عن إحساسهم بذاتهم (Essau & Petermann, 1994).

ففي سن الرضاعة يمكن للنقص طويل الأمد في الاهتمام والحرمان الاجتماعي أن يسبب الانسحاب وفقدان الاهتمام بعد مرحلة من الاحتجاج والصراخ. ويمكن لهذه الأعراض أن تترافق كذلك مع أعراض نفسية جسدية كاضطرابات النوم والتململ jactitation. وفي سني الطفولة الأولى يمكن ملاحظة الأعراض الاكتئابية من خلال الكف الشديد وقلق الانفصال وانخفاض الدافعية، وبشكل خاص عندما تظهر هذه الأعراض في سياق صد الوالدين للأطفال.

وفي سن الطفولة المتوسطة تلاحظ الأعراض الاكتئابية من خلال البكاء والحزن الذي يعقب مباشرة صد الوالدين أو تقييدهما لسلوك الطفل. وعلى الرغم من أنه يمكن إدراك التعابير الاكتئابية للوجه، غير أنه يصعب على الأطفال الصغار وأطفال سن المدرسة أن يمتلكوا المقدرة على إدراك اكتئابهم الخاص. إلا أنه يمكن ملاحظة مشاعر عدم الاستمتاع من خلال فقدان الرغبة باللعب وتراجع القدرة على التخيل. بالإضافة إلى الانسحاب الاجتماعي من محيط الأصدقاء والوالدين أو الأقارب واضطرابات الدخول في النوم وفقدان الشهية والوزن وتراجع الإنجاز المدرسي والشكوى من التعب والسلبية. ومع التقدم في السن تبدأ أفكار الانتحار بالظهور. ويمكن ملاحظة التململ النفسي الحركي من خلال عدم الاستقرار الحركي والقلق وعدم القدرة على اتخاذ القرار وأعراض الهم والغم وأحياناً طقوس قسرية.

وفي سن الطفولة المتأخرة تترافق مشاعر الاكتئاب بانخفاض بمشاعر القيمة الذاتية، لأنه منذ هذه السن يتيح النمو المعرفي (الاستعرافي) للطفل إمكانية استنتاج الاكتئاب من خلال الظروف القائمة، ومنذ المراهقة يغلب للاكتئاب أن يرتبط بمشاعر متزايدة ومشوهة من فقدان المعنى و الفشل والذنب. أما في سن الرشد فتمثل أعراض مثل كثرة التأمل والانشغال بالذات ودوافع الانتحار ومشاعر النقص مظاهر المتلازمة (الزملة) الاكتئابية (Quitkin, 1998)

وحسب التصنيف الطبي النفسي الراهن DSM- IV تقسم الاكتئابات إلى فئتين رئيسيتين: الاكتئاب الأساسي Major Depression تحت الرقم التصنيفي 296. (F32.xx; F33. xx[1]) و إلى متغيرة مزمنة أخف تطلق عليها تسمية اضطراب عسر المزاج Dysthemia[2] تحت الرقم التصنيفي ٣٠٠,٤ (F34.1) (Sass, Wittchen, & Zauding, 1996; Dilling,, Mombour, & Schmidf, 1991).

١. الاكتئاب أساسي (Major Depression)

يلاحظ أنه في الطبعات السابقة من الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي و دليل منظمة الصحة العالمية كانت تستخدم مصطلحات مثل طور وحيد (مرة واحدة) و ردة فعل اكتئابيةdepressive Reaction واكتئاب داخلي المنشأ endogene depression و الاكتئاب الانتكاسي reactive Depression. وقد استعيض عنها كلها تحت تسمية التسمية العامة الاكتئاب الأساسي. وفي الدليل العاشر لتصنيف الاضطرابات النفسية الصادر عن منظمة الصحة العالمية ICD-10 استبدل الاكتئاب الانتكاسي بتصنيفات أخرى: اضطراب اكتئابي خفيف (F32.0) وله قسمين فرعيين دون أعراض جسدية (F32.00) و مع أعراض جسدية (F32.01). و اضطراب اكتئابي متوسط الدرجة (F32.1) (وله أيضاً قسمين فرعيين مع أو بدون أعراض جسدية) و اضطراب اكتئابي شديد دون أعراض ذهانية (وهو ما كان في التصنيفات السابقة يسمى الاكتئاب الهائج أو كذلك الميلانخوليا)

٢. اضطرابات عسر المزاج

تشكل اضطرابات عسر المزاج الشكل الثاني الرئيسي من الاكتئابات. وهي عبارة عن حالة مزمنة من الاكتئاب الخفيف يستمر لسنوات طويلة. ويعتقد العلماء أن حوالي ٣% من السكان يمرضون في مجرى حياتهم باضطراب عسر المزاج. وفي اضطراب عسر المزاج يبدو أن تعكر المزاج قلما يختفي لأكثر من أيام عدة، بحيث تتحول حياة المعنيين إلى حياة مكفهرة. وكل سنتين تقريباً يظهر تحسن يستمر لشهر أو شهرين، غير أن الاكتئاب يعود ثانية. وبعض الأشخاص يعتادون على كونهم مكتئبين إلى درجة أنهم يعتبرون الاكتئاب جزءاً من شخصيتهم وليس مرضاً

[1] ICD-10 الشيفرة بين قوسين هي الشيفرة المقابلة في التصنيف العاشر لمنظمة الصحة العالمية.

[2] Dysthemia عسر المزاج: كانت تطلق هذه التسمية قديماً على الاكتئاب الذي يتصف بكف التفكير وآلام جسدية مراقية -عصابية والقلق وتعكر مزاج متهيج و مستاء أو ضجر. أما اليوم فتطلق على الأشكال الخفيفة من الاكتئاب الدوري. أما عند هانز آيزينك Eysenck فيعد عسر المزاج إلى جانب الهستيريا واحد من المجموعتين الرئيسيتين للمتغيرات العصابية. وبشكل عام يتم تقسيم الأعراض العصابية لحالات القلق إلى اكتئابات رجعية و حالات القسر.

يمكن معالجته. وبما أن الأعراض لا تكون شديدة أو خطيرة كما هو الحال في الاكتئاب الأساسي فإن المعنيين يظلون على المدى القصير قادرين على التصرف والحياة. غير أنه على المدى البعيد تتضرر علاقاتهم وحياتهم المهنية، لأن الأعراض تكون مزمنة.

وبغض النظر عن المزاج الذي يكون حزيناً وسوداوياً، يعاني المعنيون من أعراض شبيهة بأعراض الاكتئاب الأساسي، ولكن بشكل أقل بروزاً أو أقل إعاقة للحياة، وبشكل خاص من اضطرابات في النوم والشهية والتعب أو الطاقة المنخفضة والتقدير المنخفض للذات والتردد وصعوبات في التركيز ومشاعر اليأس. وفي "الاكتئاب المضاعف" يكون الاكتئاب الأساسي واضطراب عسر المزاج إلى جانب بعضهما بحيث أنه يتم قطع الحالة المزمنة بشكل دوري من خلال أطوار شديدة. وينطلق بعض الباحثين من اضطراب عسر المزاج لدى مرضى معينين، وخاصة أولئك الذين ظهر لديهم الاضطراب في سن الرشد هو عبارة عن عاقبة أو نتيجة لطور من الاكتئاب الأساسي، الذي عانوا منه قبل ذلك لسنوات ولم يشفوا منه أبداً.

وعلى الرغم من أن اضطراب عسر المزاج يمكن أن يظهر في كل سن، فإنه يبدأ غالباً بشكل أبكر من الاكتئاب الأساسي. فهو يبدأ في الطفولة أو اليفوع أوسن الرشد المبكر. (Quetkin, et al., 1998 , P. 126)

وتوجد من الناحية الإحصائية مجموعات خطر معينة معرضة لخطر الإصابة بالاكتئاب أكثر من غيرها كالنساء، حيث وجدت دراسات أجريت في ثمانينيات القرن العشرين أن النساء يمتلكن استعداداً للمرض بالاكتئاب ضعف الرجال (بين ٢٦% للنساء مقابل ١١% للرجال تقريباً) (Boyd & Weissman, 1981; Stuart, Kumakura, & Der,1984). والنتائج متعارضة في هذا المجال. ويعتقد إلى جانب الأسباب البيولوجية بوجود عوامل مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للمرأة، تولد الاستعداد للمعاناة من انخفاض قيمة الذات وبالتالي للإصابة بالاكتئاب.

كما تشير الأبحاث إلى أهمية العامل الوراثي في الاكتئاب. أما من ناحية السن فتشير الدراسات إلى أن العقد الثالث من الحياة يعد السن الذي تصل فيه نسبة المرض بالاكتئاب قمتها (Hautzinger & de Jong-Meyer,1994). وعلى الرغم من أن الاكتئاب يمكن أن يظهر في أي سن، بما في ذلك سن الطفولة المبكر، فإن الاكتئاب يبدأ لدى غالبية الناس بين نهاية العشرينات وبداية الثلاثينات. من ناحية أخرى تشير النتائج إلى ارتفاع نسبة المرض لدى الناس في سن اليفوع

بين المراهقة المتأخرة حتى نهاية العشرين (Quitkin, 1998). كما لا يمكن نكران دور المعاناة من الخسارة أو من نوائب الدهر في نشوء الاكتئاب.

ثانياً - مفهوم التشاؤم

يعد مفهوم التشاؤم والمفهوم المقابل له التفاؤل من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً التي دخلت إطار البحث المكثف في مجال علم نفس الصحة Health Psychology والتخصصات النفسية الأخرى. و ينظر إليها اليوم على أنها من متغيرات الشخصية ذات الأهمية التي تتمتع بثبات نسبي (الأنصاري، ١٩٩٨). وقد عرفها شاير وكارفير (Scheier & Carver, 1992) بأنها التوقعات المعممة للنتيجة، أي التوقعات للعلاقات المدركة بين التصرف ونتيجته. وقد تكون هذه التوقعات إيجابية (تفاؤل) أو سلبية غير ملائمة (تشاؤم). ويعرفه عبد الخالق (١٩٩٦ ج) بأنه التوقع السلبي للأحداث القادمة، الذي يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد (ص. ٦).

وقد قام سيلغمان (Seligman, cited in Schwarzer & Renner, 1977) بتوضيح العلاقة بين العزو السببي ونمط التفسير التشاؤمي أو التفاؤلي، حيث يرى أن المتشائم يميل إلى نمط من التفسير أطلقت عليه تسمية نمط التفسير التشاؤمي Pessimistic Attribution Style، أي التفسير الذاتي internal والثابت stabile والشامل للأحداث السلبية . واستناداً إلى ذلك يمكن القول أن الأمر هنا يتعلق بالكيفية التي يدرك من خلالها الأفراد الأحداث والمواقف المختلفة ويقيمونها فيها، حيث يسهم أسلوب الإدراك بتطور المرض وازدياده سوءاً أو تراجعه على سبيل المثال.

ويرى الأنصاري (١٩٩٨) على أن كل من التشاؤم والتفاؤل عبارة عن سمتين من سمات الشخصية وليست حالة، ويعتبرها عبد الخالق (١٩٩٩ ب) من السمات الصغرى أو الضيقة للشخصية وليست من الأبعاد الأساسية للشخصية. ويشير كذلك إلى وجود اختلاف بين الباحثين في النظر للعلاقة بين كل من مفهومي التشاؤم والتفاؤل. ففي حين ينظر بعضهم إليهما على أنهما يمثلان سمة واحدة ثنائية القطب تتدرج من التشاؤم المفرط إلى التفاؤل المفرط، فإن بعضهم الآخر يعتبرهما سمتان مستقلتان أحاديتا القطب تتدرج إحداهما من عدم التشاؤم إلى التشاؤم المفرط والثانية من عدم التفاؤل إلى التفاؤل المفرط (عبد الخالق، ١٩٩٩ أ؛ الأنصاري، ١٩٩٨؛٢٠٠٠). وتتيح هذه الرؤية الأولى إمكانية قياس هاتين السمتين بمقياس واحد حيث يمكن اعتبار درجة أحدهما مقلوباً للآخر. ولكل من وجهتي النظر مبرراتهما. وسواء تم اعتبار كل من التشاؤم والتفاؤل

من السمات ثنائية القطب أم أحادية القطب فإنه يمكن إجراء دراسات لكل من السمتين بشكل مستقل عن الأخرى وبمقاييس فرعية مستقلة (عبد الخالق، ١٩٩٩ ب). وهو الإجراء الذي تم اعتماده في هذه الدراسة حيث تركز على دراسة التشاؤم فقط وعلاقته بالاكتئاب.

ثالثاً - الدراسات والمقاييس

لقي مفهوم التفاؤل والتشاؤم اهتمام الباحثين العرب منذ أواسط التسعينيات من القرن العشرين. ففي عرض للدراسات العربية حول التفاؤل والتشاؤم يشير عبد الخالق (١٩٩٩ ب) إلى سبع عشرة دراسة عربية أجريت حول التفاؤل والتشاؤم. أما أولى الدراسات النظرية المتخصصة باللغة العربية حول هذين المفهومين فقد نشرها الأنصاري في عام ١٩٩٨.

ويمكن الإشارة كذلك إلى أن أول دراسة نظرية متخصصة في إطار علم نفس الصحة مترجمة حول التفاؤلية الدفاعية والوظيفية نشرها رضوان في عام (١٩٩٤) (أنظر شفارتسر في قائمة المراجع).

وتتوفر في اللغة العربية أربعة مقاييس ثلاثة منها مؤلفة وواحد معرب تقيس أبعاد التشاؤم والتفاؤل وهي:

١ - القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق (١٩٩٦ ج). وتتألف من ثلاثين بنداً نصفها يقيس التفاؤل والنصف الآخر يقيس التشاؤم.

٢ - مقياس التفاؤل ومقياس التشاؤم (المستخدم في هذه الدراسة). ويتألف المقياس من ثلاثين بنداً للتفاؤل ومثلها للتشاؤم. وهو من تأليف الأنصاري (١٩٩٩).

٣ - استخبار التفاؤل والتشاؤم غير الواقعي، تأليف الأنصاري (١٩٩٩) ويتألف من خمسة عشر بنداً لقياس التفاؤل غير الواقعي و سبعة عشر بنداً لقياس التشاؤم غير الواقعي.

٤ - استخبار التشاؤم الفمي Oral Pessimism Questionnaire الذي أعده كلاين (Kline المشار إليه في الأنصاري ، ٢٠٠٠)، ويتألف من عشرين بنداً لقياس التشاؤم، واستخبار التوجه نحو الحياة Life Orientation Test لشير وكارفر (Scheir and Carver 1985) والاستخبار عبارة عن أداة ثنائية القطب يمكن من خلالها قياس التفاؤل والتشاؤم بصورة مستقلة. وقد قام الأنصاري بترجمة الاستخبار واستخراج معايير خاصة بالمجتمع الكويتي. وتتمتع المقاييس المذكورة بخصائص سيكوميترية جيدة.

وتتوافر مجموعة كبيرة من الدراسات الأجنبية والعربية درست التشاؤم والتفاؤل وعلاقتهما بمتغيرات نفسية وصحية واجتماعية ومهنية مختلفة. وسيتم الاقتصار في الفقرة التالية

على عرض بعض نتائج الدراسات التي توفرت للباحث استناداً إلى أهداف الدراسة الحالية فيما يتعلق بالتشاؤم من جهة والاكتئاب من جهة أخرى:

فقد وجدت ارتباطات إيجابية دالة بين كل من التشاؤم والاكتئاب واليأس والقلق والوسواس القهري (عبد الخالق و الأنصاري، ١٩٩٥)، وكذلك بين التشاؤم وقلق الموت (عبد الخالق، ١٩٩٨ "أ")، وبين التشاؤم والقلق، وبين التشاؤم وكل من عدد ساعات النوم في النهار عدد مرات الاستيقاظ أثناء الليل (عبد الخالق، ١٩٩٩ أ)، وبين التشاؤم والشعور بالوحدة (Davis, Miller, Johnson, McAuley, & Dinges,1992)، وبين التشاؤم والشخصية الفصامية (العنزي و المشعان،١٩٩٨)، وبين التشاؤم والأعراض الجسمية، وبين التشاؤم والعصابية (عبد اللطيف و حمادة، ١٩٩٨)، وبين التشاؤم ومصدر الضبط الخارجي (عبد الخالق، ١٩٩٩ أ).

من ناحية أخرى وجدت ارتباطات سلبية دالة بين التشاؤم والاكتئاب) (Kline, 1978، عن الأنصاري، ١٩٩٨) والتشاؤم والصحة (عبد الخالق، ١٩٩٨ "ب")، وبين التشاؤم وكل من الصحة النفسية والشعور بالسعادة، وبين التشاؤم والتقدير الذاتي للتدين، وبين التشاؤم والدافعية للإنجاز (عبد الخالق، ١٩٩٩ أ)، وبين التشاؤم والانبساط (عبد اللطيف حمادة، ١٩٩٨)، وبين التشاؤم وكل من الدراية بالعمل وجودته ومعدل الإنتاج والانضباط وحصافة الرأي والتوجيه والأداء بشكل عام والمبادرة والتعاون والقدرة على التخطيط (عثمان الخضر، عن عبد الخالق،١٩٩٩ أ)، كما ولم تسفر نتائج بعض الدراسات عن وجود فرق جوهري بين الجنسين في التشاؤم (عبد اللطيف و حمادة، ١٩٩٨؛ عثمان الخضر المشار إليه في عبد الخالق،١٩٩٩ أ).

ويقدم الجدول (١) عرضاً لنتائج بعض الدراسات الأجنبية لارتباط التشاؤم بالاكتئاب وبعض المتغيرات الأخرى.

الجدول (١): ارتباط التشاؤم ببعض المتغيرات مقتبس عن الأنصاري (١٩٩٨: ٧٠-٧٢) بتصرف.

السمة	التشاؤم	الدراسة	السمة	التشاؤم	الدراسة
التفاؤل	-٠,٤٨	Fischer et al.,1986	قلق الموت	لايوجد ارتباط	Davis et. al,1992
التفاؤل	-٠,٦١	Dans et al.,	العصابية	لايوجد ارتباط	Hale et al., 1992
الاكتئاب (مقياس بيك)	لايوجد ارتباط	Scheier & Carver,1985	العصابية	٠,٨٥	Marshal et al.,1992
الاكتئاب (مقياس بيك)	٠,٣٣	Lewis, 1992	الانبساط	لايوجد ارتباط	Hale et al., 1992

الاكتئاب (مقياس بيك)	لايوجد ارتباط	Scheier & Carver,1987	الوحدة	٠,٥٦	Dan et al.,1992
الاكتئاب (مقياس بيك)	إيجابي دال	Andersen et al.,1992	مصدر الضبط	لايوجد ارتباط	Scheier & Carver, 1985
اليأس	لايوجد ارتباط	Scheier & Carver, 1987	التدين	٠,٠١	Bember & Brooks,1989
القلق	٠,٦٠	Dember et al.,1989	القلق	لايوجد ارتباط	Dewberry & Richardson, 1990

مشكلة الدراسة

تهتم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم ونسبة انتشارهما في عينة من طلاب جامعة دمشق وطلاب المرحلة الثانوية وتحديد الفروق بين الذكور والإناث ودراسة الخصائص السيكوميترية للمقياسين المستخدمين. وتنبع مشكلة الدراسة من أهمية موضوع الاكتئاب بوصفه ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في البيئة العربية بسبب ازدياد الضغوط والمتطلبات الاجتماعية على الأفراد (العاسمي، ١٩٩٨؛ مزنوق، ١٩٩٩). ويمكن للاكتئاب أن يعيق الأفراد عن التكيف النسبي وعن التقدم في المجالات الحياتية المختلفة. كما ويمكن للميول التشاؤمية أن تعيق تحقيق الرضى والسعادة في الحياة وأن تدفعهم لليأس والاستسلام، وتهيئ الأرضية المناسبة لنمو الاكتئاب. ومن هنا فإن دراسة الاكتئاب والتشاؤم والعلاقة بينهما ومدى انتشارهما يشكل إحدى الخطوات الأساسية في تحديد الأشخاص من المراحل العمرية المختلفة الذين يمكن أن تقدم لهم المساعدة.

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بالنقاط التالية:

- تحديد علاقة كل من التشاؤم والاكتئاب ببعضهما وعلاقتهما بالمتغيرات النفسية التالية: العصابية، الانبساط، الذهانية، الأعراض المرضية، القلق الاجتماعي، الميول العصابية، الوسواس القهري، اليأس.
- تحديد الفروق بين الجنسين والمراحل الدراسية في كل من الاكتئاب والتشاؤم.
- تحديد نسب انتشار كل من الاكتئاب والتشاؤم لدى عينات الدراسة.

فرضيات الدراسة

استناداً لأهداف الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

١ - يحقق كل من مقياسي الاكتئاب والتشاؤم الخصائص السيكوميترية للمقاييس النفسية تجعل من المقياسين صالحين للاستخدام في البيئة السورية.

٢ - لا يوجد ارتباط دال بين الاكتئاب والتشاؤم مع بعضهما.

٣ - لا توجد ارتباطات دالة بين الاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية.

٤ - لا توجد ارتباطات دالة بين التشاؤم وبعض المتغيرات النفسية.

٥ - لا توجد فروق فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاكتئاب:

أ - بين الجنسين

ب -بين المراحل الدراسية

٦ - لا توجد فروق بين الجنسين على بنود مقياس بك للاكتئاب منفردة.

٧ - لا توجد فروق فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتشاؤم:

أ - بين الجنسين

ب -تبعاً للمرحلة الدراسية

٨ - لا توجد فروق بين الجنسين على بنود مقياس التشاؤم منفردة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى في سوريا التي تبحث في علاقة الاكتئاب والتشاؤم ببعضهما و تقارن بين فئات عمرية مختلفة تمتد من المراهقة وحتى سن الرشد فيما يتعلق بهاتين المتغيرتين. وبالتالي فهي تشكل مساهمة مهمة من أجل تحديد انتشار كل من مشاعر الاكتئاب والتشاؤم لدى شريحة شابة مهمة من شرائح المجتمع، وتحديد المجالات الأكثر تضرراً حياة هذه الشرائح، وتساعد من خلال نتائجها في إعداد برامج الوقاية والإرشاد. بالإضافة إلى توفير أداتين للقياس مقننتان على البيئة السورية للفئات العمرية المشمولة في الدراسة، وبالتالي يمكن أن تساعد الباحثين في إطار البحث العلمي والمتخصصين في مجال التشخيص والإرشاد النفسيين.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بالنقاط التالية:

١ - الإطار الزمني: ويقع بين الربع الأخير من عام (١٩٩٩) و الربع الأول من عام (٢٠٠٠)

٢ - مكان إجراء الدراسة: ويتحدد في إطار طلاب جامعة دمشق وطلاب من مدارس مدينة دمشق الثانوية.

٣ - القدرة التنبؤية لبنود المقاييس المستخدمة لقياس الاكتئاب والتشاؤم.

٤ - مدى فاعلية الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة.

المنهج والإجراءات

المنهج المستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كونه من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات الإنسانية حتى الآن (بوحوش،١٩٨٩؛ حمصي، ١٩٩١)، ولاتفاق خطواته وأهدافه مع أهداف البحث الحالي.

العينة : يقدم الجدول (٢) عرضاً لخصائص العينات المسحوبة.

الجدول رقم ٢: عرض لخصائص العينات المسحوبة

	طلاب الجامعة (ن=١١٣٤)		طلاب الثانوي (ن=٥٢٢)		العينة ككل (ن=١٦٥٦)	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
ن	٥٧٠	٥٦٤	٢٧٩	٢٤٣	٨٤٩	٨٠٧
متوسط السن	٢٢،٠٨	٢١،٦	١٥،٤٦	١٥،٤٢	١٩،٩٦	١٩،٤٣
ع	٢،٧٢	٢،٧٢	٠،٩٤	٠،٦٧	٣،٧٩	٣،٤١
المدى العمري	١٨-٣٠		١٤-١٨		١٤-٣٠	

وقد جرى اختيار عينة طلاب الجامعة من سنوات دراسية مختلفة بطريقة عرضية (حمصي،١٩٩١ ،ص. ١١٩) أما طلاب المرحلة الثانوية فقد تم اختيارهم من خلال إحدى الدورات التثقيفية التي يقيمها اتحاد الشبيبة لطلاب الثانوي. حيث يتم اختيار مجموعات من الطلاب في المرحلة الثانوية لمثل هذه الدورات. ومن ثم يمكن اعتبار أن الاختيار هنا يمثل اختياراً عشوائياً إلى حد كبير.

أدوات الدراسة:

١. **قائمة بيك للاكتئاب Beck Depression Inventory (BDI)** : تعتبر قائمة بيك للاكتئاب من القوائم واسعة الانتشار في ميادين علم النفس الإكلينيكي والطب النفسي (عبد الخالق،١٩٩٦أ). وتستخدم بنجاح منذ أكثر من ٣٠ سنة كوسيلة للتقويم الذاتي من أجل قياس شدة الأعراض الاكتئابية بدءاً من سن السادسة عشرة وصولاً إلى سن الشيخوخة المتأخرة.

وقد تم تصميم القائمة في صيغتها الأولى في عام ١٩٦١ استناداً إلى الملاحظات العيادية للمرضى الاكتئابيين. وقد تم تحديد أكثر الأعراض أو الشكاوى انتشاراً لديهم وجعلت في (٢١) بنداً تقيس المزاج الحزين والتشاؤم والفشل وعدم الرضى ومشاعر الذنب والبكاء والتهيج أو القابلية للإثارة والانسحاب الاجتماعي وعدم القدرة على اتخاذ القرار واضطرابات النوم وفقدان الشهية والوزن..الخ (عبد الخالق، ١٩٩٦أ، الأنصاري،١٩٩٧ ؛ Hautzinger,1991 ؛ Hautzinger, Bailer, Wrall, & Keller, 1994). كما تصلح القائمة لأغراض قياس العملية العلاجية (قياس المجرى process)، وتناسب مرضى الطب النفسي و العلاج النفسي. ولم يتم الاستناد إلى خلفية نظرية معينة في إعداد القائمة، ومن هنا يمكن أن تكون مقبولة من قبل الإكلينيكيين والمتخصصين النفسين والأطباء من الاتجاهات النظرية المختلفة الذين يهتمون بالقياس. ولا تتأثر قدرة القائمة التنبؤية بالسن أو بالجنس أو بالتقسيم التصنيفي الطبي النفسي.

في عام (١٩٧١) تم نشر الصيغة المعدلة للقائمة التي تضمنت بعض التعديلات والتحسينات كإلغاء النفي المزدوج وتغيير صياغة مجموعة من البنود. ويشير عبد الخالق (١٩٩٦أ) إلى وجود عدة ترجمات عربية مختلفة للقائمة منها من اعتمد الصيغة المنشورة في عام (١٩٦١) ومنها من اعتمد القائمة المختصرة المستخرجة من عينات أمريكية ومنها من اعتمد الترجمة الحرفية دون القيام بإجراءات اختبار للتكافؤ ومنها من اعتمد في الترجمة على البيئة المحلية التي يصعب فهمها من قبل مفحوصين من بيئات عربية أخرى .

كما وتتوفر نسخة مترجمة من قائمة بيك للاكتئاب عرض لها إبراهيم (١٩٩٨) وتتضمن بعض الاختلاف عن النسخة المنشورة في دليل التعليمات الصادر في عام ١٩٩٣ ، حيث تضمنت بعض البنود بندين فرعيين كالبند رقم (٢) من المجموعة الأولى الذي ينص: ٢ -(أ) الحزن والانقباض يسيطران علي طوال الوقت ولا أستطيع الفكاك منهما. و ٢ -(ب)أشعر بالحزن والتعاسة لدرجة مؤلمة. ولم يشر المترجم إلى الصيغة التي اعتمد عليها في الترجمة وسنة صدورها، ويشير إلى أنه في صدد نشر معايير لهذه القائمة .

وفي هذه الدراسة تم استخدام الصيغة المنشورة في عام ١٩٨٧ التي وردت في دليل التعليمات الصادر عام ١٩٩٣، وتحتوي على (٢١) بنداً تتدرج الإجابة عن كل بند بين (٠ -٣)، والتي قام عبد الخالق بتعريبها في عام ١٩٩٦أ بتصريح من آرون بيك Aron Beck (عبد الخالق، ١٩٩٦أ؛ الأنصاري، ١٩٩٧).

ومن مميزات هذه الصيغة المعربة خضوعها لإجراءات تعريب دقيقة، كالترجمة والترجمة العكسية والتطبيق التجريبي على مفحوصين يتقنون اللغة العربية والإنجليزية وتطبيق الصيغتين عليهم، حيث بلغ معامل الارتباط بين الصيغتين (٠,٩٦)، واستخدام اللغة العربية الفصحى السهلة و توفر نتائج حول مقاييس القائمة من دراسات عربية كمصر والسعودية ولبنان والكويت (عبد الخالق، ١٩٩٦أ، ١٩٩٦ب)، حيث تراوحت معاملات كرونباخ α بين (٠,٦٥ و ٠,٨٩)، بالإضافة إلى توفر دراسة واسعة للقائمة على عينات كويتية (ن=١٧٣٣) للأنصاري (١٩٩٧)، حيث تراوحت معاملات الثبات α بين (٠,٨٧ و ٠,٩٢) وبطريقة القسمة النصفية بين (٠,٧٢ و ٠,٨٧) (الأنصاري، ٢٠٠٠،ص. ٣٧٥ -٣٧٨).

كما وأن الصدق محقق من خلال إجراءات كالصدق التمييزي، حيث حصل المكتئبون على أعلى متوسط للدرجات بين مجموعات الأسوياء والفصاميين والمدمنين والصدق التلازمي، حيث وصل وسيط ارتباطات القائمة بمقاييس ثلاثة للاكتئاب إلى ٠،٥٦ والصدق العاملي، حيث كان تشبع الدرجة الكلية للقائمة بعامل عام للاكتئاب ٠،٨٠ (عبد الخالق،١٩٩٣).

٢. **مقياس التشاؤم:** من تأليف الأنصاري (١٩٩٩). تمت صياغة بنود هذه القائمة استناداً إلى دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الجامعة الكويتيين قوامها (٢١٢) تتراوح أعمارهم بين (١٨ -٢٨) سنة. حيث تم استنتاج (٩٥) بنداً لقياس التشاؤم، أخضعت لعدد من الإجراءات التحليلية فوصل عدد البنود النهائية إلى (٣٠) بنداً تتضمن بنوداً تتعلق بالنظرة التشاؤمية للحياة وتوقع حدوث المصائب والكوارث والملل من الحياة وفقدان المحبة بين البشر وقلة الحظ وتمني الموت والتعاسة وغموض المستقبل وتعاسته والشقاء وعدم الإقبال على الحياة واليأس منها. وتتم الإجابة عن البنود من خلال مقياس خماسي تتدرج من (لا -قليلاً -متوسط -كثيراً -كثيراً جداً). أعيد تطبيق القائمة على عينة مكونة من (٩١٥) طالباً وطالبة بمدى عمري يتراوح بين (١٨ -٣٢) سنة. وتتمتع القائمة بمعاملات ثبات مرتفعة، حيث وصل معامل كرونباخ α إلى (٠،٩٧) ومعامل التنصيف إلى (٠،٩٦). كما وأن ارتباطات البنود بالدرجة الكلية مرتفعة، حيث تراوحت بين ٠،٤٦ و ٠،٨٤ . ويشير مؤلف المقياس إلى أن المقياس يرتبط بصورة دالة باليأس (٠،٧٨)، والاكتئاب (٠،٧٧) ،

وسمة القلق (٠،٨٠)، و الذنب (٠،٤٢) . وأن الطالبات الإناث أكثر تشاؤماً من الطلاب الذكور (الأنصاري، ٢٠٠٠). ويعد المقياس سهل التطبيق واقتصادي.

الخصائص السيكوميترية للمقياسين: أظهر اختبار الخصائص السيكوميترية للمقياسين على العينات السورية تمتعهما بخصائص جيدة. ويقدم جدول (٣ عرضاً لنتائج ثبات إعادة الاختبار لكل من المقياسين في فترتين زمنيتين مختلفتين (أسبوع).

الجدول رقم (٣): ثبات إعادة الاختبار

	طلاب الجامعة			طلاب الثانوي			طلاب الجامعة والثانوي		
	ذكور (ن =٢٦)	**إناث (ن =٢٦)**	**ذكور وإناث (ن=٥٢)**	**ذكور (ن =٣١)**	**إناث (ن =٤٢)**	**ذكور وإناث (ن=٧٣)**	**ذكور (ن=٥٧)**	**إناث (ن=٦٨)**	**ذكور وإناث (ن=١٢٥)**
مقياس بيك	٠،٨٦	٠،٨٦	٠،٨٧	٠،٥١	٠،٥٦	٠،٥٤	٠،٦٨	٠،٧٣	٠،٧١
مقياس التشاؤم	٠،٨٦	٠،٨٧	٠،٨٧	٠،٨٤	٠،٨٢	٠،٨٣	٠،٨٤	٠،٨٤	٠،٨٥
جميع الارتباطات دالة عند مستوى P>0.01									

كما قاد تحليل معامل الاتساق الداخلي للبنود إلى معاملات اتساق داخلي دالة للبنود سواء بالنسبة لمقياس بيك للاكتئاب أم بالنسبة لمقياس التشاؤم. فقد تراوح ارتباط البند بالدرجة الكلية بالنسبة لمقياس بيك للاكتئاب بين (٠،٢٣ و ٠،٥٤) بالنسبة لطلاب الثانوي والجامعة معاً (ذكور وإناث)، وبلغ معامل α (٠,٨٤). وتراوح ارتباط البند بالدرجة الكلية للذكور بين (٠،٢٨ و ٠،٥٨)، وبلغ معامل α (٠،٨٥). وتراوح ارتباط البند بالدرجة الكلية للإناث بين (٠،٣٠ و ٠،٥٠)، وبلغ معامل α (٠،٨٣). أما بالنسبة لمقياس التشاؤم فقد تراوحت ارتباطات البند بالدرجة الكلية بالنسبة لطلاب الثانوي والجامعة معاً (ذكور وإناث) بين (٠،٤١ و ٠،٧٠)، وبلغ معامل α (٠،٩٤). وتراوح ارتباط البند بالدرجة الكلية للذكور بين (٠،٣٨ و ٠،٧٠)، وبلغ معامل α (٠،٩٤). وتراوح ارتباط البند بالدرجة الكلية للإناث بين (٠،٤٤ و ٠،٧٣)، وبلغ معامل α (٠،٩٥). ويلاحظ أن جميع قيم ألفا (Alpha) α مرتفعة.

١ - علاقة كل من الاكتئاب والتشاؤم ببعض المتغيرات النفسية:

قاد تحليل معامل ارتباط مقياس التشاؤم ومقياس Beck للاكتئاب ببعضهما وكل منهما بالأبعاد الأساسية للشخصية (العصابية والانبساطية والذهانية) المقاسة بواسطة الصورة السورية لاستخبار آيزنك Eysenck للشخصية تعريب عبد الخالق (١٩٩١) وإعداد رضوان (قيد النشر،ب) و مقياس القلق الاجتماعي (رضوان، قيد النشر،أ) و القائمة السورية للأعراض (رضوان، ٢٠٠٠)، وقائمة ويلوبي للميول العصابية Willoughby Scale of Neurotically Tendencies (عبد الخالق، ١٩٩٥)، ومقياس الوسواس القهري لعبد الخالق (١٩٩٢)، و قائمة مودسلي Maudsley للوسواس القهري لهودجسون وريخمان Hodgson & Rachman وتعريب أحمد عبد الخالق ومقياس اليأس ليجيروزيليم وشفارتسر (Jerusalem & Schwarzer, 1981)، ومقياس اليأس لبيك Beck وزملائه وتعريب الأنصاري (١٩٩٩) .

إلى النتيجة المعروضة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤): ارتباط كل من الاكتئاب والتشاؤم ببعض المتغيرات

		الاكتئاب	التشاؤم	ن		الاكتئاب	التشاؤم	ن
مقياس آيزنك	العصابية	٠،٦٦**	٠،٦٦**	٥٢	الميول العصابية	٠،٥٧**	٠،٦٣**	٥٢
	الانبساط	-٠،٣٠*	-٠،٣٥**	٥٢	مقياس الوسواس القهري	٠،٢٤*	٠،٢٩**	١٠٣
	الذهانية	٠،١٩	٠،٣٨**	٥٢	قائمة مودسلي للوسواس القهري	٠،٢٨**	٠،٣٦**	١٠٣
الأعراض المرضية		٠،٤٢**	٠،٦٧**	٥٢	مقياس اليأس جيروزيليم وشفارتسر	٠,٦٣**	٠،٥٢**	٥٢٢
القلق الاجتماعي		٠،٥٧**	٠،٦٠**	٥٢	مقياس اليأس (بيك وزملائه)	٠,٣٨**	٠،٣٨**	٤٣
التشاؤم		٠،٦٢**	-	١٦٥٦				

** دال عند مستوى $P>0.01$

*دال عند مستوى $P>0.05$

ويلاحظ من جدول (٤) أن ارتباط كل من الاكتئاب والتشاؤم بالانبساط كان سالباً، في حين كانت جميع الارتباطات الأخرى موجبة ودالة إما عند مستوى (٠،٠١) أو (٠،٠٥) عدا الارتباط بين الاكتئاب والذهانية فلم يكن دالاً.

التحليلات الإحصائية:

اختيرت التحليلات الإحصائية طبقاً لخصائص العينة وفروض الدراسة واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء التحليلات المطلوبة ، واشتملت هذه التحليلات على ما يلي:

- **حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** للعينة ككل ومجموعات الذكور والإناث كل على حدة، واستخدم الاختبار الإحصائي مربع كاي (χ^2) والاختبار الإحصائي التائي (t-test) لبيان دلالة الفروق بين الجنسين وطلاب الجامعة والثانوي بالنسبة للتشاؤم والاكتئاب.
- **قياس الارتباط بين كل من التشاؤم والاكتئاب Person-Moment-Product .**

نتائج الدراسة

١ - ارتباط الجنس والسن بكل من الاكتئاب والتشاؤم

قاد تحليل الارتباط بين كل من الجنس والاكتئاب إلى معامل ارتباط مقداره (٠,٨٦)، وهو ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). في حين بلغ معامل ارتباط الجنس بالتشاؤم (٠,٠٤) وهو ارتباط غير دال. وفيما يتعلق بالسن بلغ معامل الارتباط بين السن والاكتئاب (٠,٠٤). وبلغ معامل الارتباط بين السن والتشاؤم (-٠,٠٤)، وهي ارتباطات غير دالة.

٢ - الفرق بين الجنسين

تمثلت الخطوة الأولى في اختبار الفروق بين الجنسين ودلالتها في الاكتئاب والتشاؤم في تحليل تكرارات الإجابات لكل بند من البنود عند كل من الذكور والإناث واختبار دلالة الفروق من خلال اختبار مربع كاي χ^2. ويقدم جدول (٥) عرضاً لتكرارات بنود مقياس بيك Beck للاكتئاب منفردة.

الجدول رقم (٥) النسب المئوية للإجابة عن كل بند من قائمة بيك للاكتئاب لدى الذكور والإناث (العينة الكلية ١٦٥٦)

		الذكور (ن= ٨٤٩)				الإناث (ن=٨٠٧)					
البند		٠	١	٢	٣	٠	١	٢	٣	كاي ^{2}	الدلالة
٠١	مشاعر الحزن (المزاج)	٤٥,٩	٤٤,٥	٦،٦	٢,٩	٣٣,١	٥٥,١	٧,٨	٤,٠	٢٥,٢٠	٠,٠٠
٠٢	التشاؤم	٧١,٠	١٥,٨	٧,٨	٥,٤	٦٥,٣	١٨,٣	٩,٠	٧,٣	٦,٥١	٠,٠١
٠٣	مشاعر الفشل	٦٣,٣	٢١,٩	١١,٤	٣,٤	٦٢,٩	٢٠,٠	١٤,١	٣,٠	٠,١٥	-
٠٤	عدم الرضا والاستمتاع	٣٨,٦	٣٥,٠	١١,٧	١٤,٧	٣٥,٢	٣٢,٥	٩،٩	٢٢,٤	٧,٤٠	٠,٠٠
٠٥	مشاعر الذنب	٥٠,٨	٣٤,٦	٩,٨	٤,٨	٥٢,٨	٢٨,٣	١٤,٣	٤,٧	٠,٠٠	-
٠٦	العقاب	٥١,٨	١٩,٩	١٨,٥	٩,٨	٥٠,٧	١٩,٨	٢٠,٠	٩,٥	٠,٢١	-
٠٧	كره الذات	٧١,٦	١٦,١	٧,٢	٥,١	٦٩,٩	١٥,١	٥,٦	٩,٤	١,٣٩	-
٠٨	لوم الذات	٣٤,٣	٣٨,٩	١٢,٤	١٤,٥	٢٧,٩	٣٨,٢	١٣,٩	٢٠,١	١٣,١٩	٠,٠٠

٠٩	أفكار الانتحار	٧٩,٩	١٤,١	٣,٤	٢,٦	٧٣,٥	٢٠,٤	٣,١	٣,٠	**٨,٣٠**	٠,٠٠
١٠	البكاء	٦٧,٨	٨,٥	٢,٥	٢٢,٠	٤٨,٣	٢٥,٩	٤,٦	٢١,٢	**٣٠,٩٥**	٠,٠٠
١١	التهيج	٤٦,٥	٢٧,٠	١٠,٢	١٦,٣	٣٩,٥	٢٨,٣	٩,٣	٢٢,٩	**١١,٣٧**	٠,٠٠
١٢	الانسحاب الاجتماعي	٦٠,٣	٢٣,٠	١٣,٤	٣،٣	٥٦,٤	٢٦,٣	١٣,٨	٣,٦	**١,٩٨**	-
١٣	التردد في اتخاذ القرارات (عدم الحسم)	٤٥,٠	٣٠,٦	١٩,٢	٥,٢	٤١,٥	٢٥,٤	٢٥,٥	٧,٦	**٧,٩٨**	٠,٠٠
١٤	تغير صورة الجسد	٧٢,٨	١٢,٤	٩,٧	٥,٢	٧٦,٨	٩,٤	٩،٩	٣,٤	**٣,٢١**	٠,٠٧
١٥	صعوبات في العمل	٤٦,٤	٣٣,٨	١٧,٣	٢,٥	٣٧,٩	٣٦,٤	٢٣,٠	٢,٦	**١٣,٧٣**	٠,٠٠
١٦	اضطرابات النوم	٤٩,٧	٣٦,٥	٨,٠	٥,٨	٤٨,٩	٣٣,٧	١٢,٠	٥,٣	**٠,٧٠**	-
١٧	سرعة التعب	٤٨,٨	٣٥,٧	١٠,٢	٥,٣	٤١,١	٣٩,٤	١٠,٣	٩,٢	**١١,٣٣**	٠,٠٠
١٨	فقدان الشهية	٦١,٠	٢٥,٨	٨,٧	٤,٥	٦٣,٩	٢٤,٨	٧,٤	٣,٨	**١,٨١**	-
١٩	فقدان الوزن	٦٦,٥	١٨,٧	٨,٤	٦,٤	٦٥,١	٢١,٨	٤,٨	٤,٧	**٠,٠٦**	-
٢٠	الانشغال بالصحة	٦٨,٦	١٨,٨	٨,٨	٣,٨	٦٨,٢	١٨,٠	٩,٠	٤,٨	**٠,١٢**	-
٢١	فقدان الليبيدو	٥٧,٤	٢٣,٦	١١,١	٨,٠	٦١,٠	١٦,١	١١,٨	١١,٢	**٠,١٥**	-

يلاحظ من جدول (٥) وجود فروق دالة بين الجنسين في أعراض مشاعر الحزن والتشاؤم وعدم الاستمتاع والرضى ولوم الذات وأفكار الانتحار والبكاء والتهيج والتردد في اتخاذ القرار وتغير صورة الجسد وصعوبات في العمل وسرعة التعب. كما ويلاحظ أن نسبة تكرار الإجابات المتطرفة (الدرجة ٣) أكبر عند الإناث منها عند الذكور، عدا بعض البنود كمشاعر الفشل والعقاب والبكاء وتغير صورة الجسد واضطرابات النوم وفقدان الشهية وفقدان الوزن.

ويعرض جدول (٦) تكرارات كل بند من بنود مقياس التشاؤم عند الذكور والإناث و دلالة الفروق بين الجنسين.

ويلاحظ من جدول (٦) وجود فروق دالة بين الجنسين في اثني عشر بنداً من أصل ثلاثين بنداً من بنود مقياس التشاؤم. وتتعلق هذه الفروق بالنظرة التشاؤمية للحياة والملل منها والتعاسة والتشاؤم من المستقبل واليأس وفقدان الأمل في حل المشكلات والخوف من المستقبل وكره الحياة وتفضيل الموت ومشاعر الفراق والخوف من الأحداث السارة والاستسلام للحظ والاعتقاد أن المصائب قد خلقت للشخص المعني.

ويقدم جدول (٧) الفروق ودلالتها بين الجنسين في الاكتئاب والتشاؤم استناداً للدرجة الكلية على المقياسين.

الجدول رقم (٧): الفروق ودلالتها بين الذكور والإناث في الاكتئاب والتشاؤم (الدرجة الكلية)

	الاكتئاب				التشاؤم			
	م	ع	ت	الدلالة	م	ع	ت	الدلالة
ذكور (طلاب الجامعة والثانوي) (ن=٨٤٩)	١٤,٢١	٩,٨٧	٣,٥١	٠,٠٠	٥٦,٢١	٢١,٣١	١,٨٨	٠,٠٦
إناث (طلاب الجامعة والثانوي)(ن=٨٠٧)	١٥,٩٢	٩,٨٩			٥٨,٢٩	٢٣,٥٦		
ذكور(طلاب الجامعة) (ن=٥٧٠)	١٥,٠٣	٩,٦٤	٩,٣٣	غ.د.	٥٧,٧١	٢٠,٩٩	٠,٨٩	غ.د.
إناث (طلاب الجامعة)(ن=٥٦٤)	١٦,٠٥	٩,١٧			٥٦,٥٧	٢١,٨٧		
ذكور (طلاب الثانوي) (ن=٢٧٩)	١١,٥٣	٩,٨١	٤,٤١	٠,٠٠	٥٣,١٤	٢١,٦٦	٤,٣٠	٠,٠٠
إناث (طلاب الثانوي) (ن=٢٤٣)	١٥,٦٢	١١,٤٠			٦٢,٢٦	٢٦,٧٠		

يلاحظ من جدول (٧) وجود فروق دالة بين ذكور وإناث طلبة الجامعة والثانوي معاً في الاكتئاب والتشاؤم في صالح الإناث، أي أن الإناث أكثر اكتئاباً و تشاؤماً من الذكور. في حين لا توجد فروق بين ذكور وإناث طلاب الجامعة في كل من الاكتئاب والتشاؤم، ويظهر الفرق واضحاً بين ذكور وإناث طلاب المرحلة الثانوية، حيث تحقق الإناث درجات مرتفعة في كل من الاكتئاب والتشاؤم مقارنة بالذكور.

٣ - الفرق بين ذكور المرحلة الثانوية والجامعية وإناث المرحلة الثانوية والجامعية

يعرض جدول (٨) لنتائج تحليل الفروق ودلالتها بين الذكور في المرحلة الثانوية والذكور في المرحلة الجامعية وبين الإناث في المرحلة الثانوية والإناث في المرحلة الجامعية.

الجدول رقم (٨): الفروق ودلالتها بين كل من الذكور في المرحلتين الثانوية الجامعية والإناث في المرحلتين الثانوية والجامعية في الاكتئاب والتشاؤم

	الاكتئاب				التشاؤم			
	م	ع	ت	الدلالة	م	ع	ت	الدلالة
ذكور المرحلة الثانوية (ن=٢٧٩)	١١,٥٣	٩,٨١	٥,٦٤	٠,٠٠	٥٣,١٤	٢١,٦٦	٢,٩٤	٠,٠٠
ذكور المرحلة الجامعية(ن=٥٧٠)	١٥,٥٣	٩,٦٤			٥٧,٧١	٢٠,٩٩		
إناث المرحلة الثانوية (ن=٢٤٣)	١٥,٦٢	١١,٤٠	٠,٥٦	غ.د.	٦٢,٢٦	٢٦,٧٠	٣,١٦	٠,٠٠
إناث المرحلة الجامعية(ن=٥٦٤)	١٦,٠٥	٩,١٧			٥٦,٥٧	٢١,٨٧		

يلاحظ من جدول (٨) أن الذكور والإناث في المرحلة الثانوية أقل اكتئاباً وأكثر تشاؤماً من الذكور والإناث في المرحلة الجامعية، وأن الفرق بين الذكور في المرحلة الثانوية والجامعية كان دالاً في الاكتئاب والتشاؤم، في حين كان الفرق دالاً بين الإناث من المرحلتين الجامعية الثانوية في التشاؤم فقط.

٧ - معدلات الانتشار

يبين جدول (٩) نسب انتشار الاكتئاب والتشاؤم لدى الذكور والإناث في عينة طلاب الجامعة والثانوي. وقد تم حساب نسب الانتشار من خلال حساب الدرجة الخام الواقعة عند الميئين (٩٥).

جدول (٩): نسب انتشار كل من الاكتئاب والتشاؤم في عينات الدراسة

	الاكتئاب		التشاؤم	
	الدرجة عند الميئين ٩٥	نسبة الانتشار	الدرجة عند الميئين٩٥	النسبة الانتشار
الذكور(ثانوي+جامعة)	٣٣	%٥,٦	٩٦	%٤,٨
الإناث (ثانوي+جامعة)	٣٤	%٥,١	١٠٧	%٤,٨
ذكور جامعيين	٣٤	%٥,٧	٩٦	%٦,١
إناث جامعيات	٣٣	%٥,٤	١٠٢	%٦,٠
ذكور ثانوي	٣٢	%٥,٢	٩٥	%٥,٣
إناث ثانوي	٤٠	%٥,٢	١١٣	%٥,٢

ويلاحظ من جدول (٩) أن نسب انتشار الاكتئاب عند طلاب الجامعة أعلى منها عند الإناث، في حين تتساوى النسبة لدى الذكور والإناث في عينة طلاب المرحلة الثانوية. أما بالنسبة للتشاؤم فيلاحظ أن النسبة واحدة في لدى الذكور والإناث الجامعيين والثانوي وتتقارب جداً بالنسبة لذكور والإناث في عينة طلاب الجامعة والثانوي كل على حدة. كما ويلاحظ أن نسبة انتشار التشاؤم لدى طلاب الجامعة من الجنسين أكثر منها لدى طلاب الثانوي من الجنسين.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الخصائص السيكوميترية لكل من مقياس بيك للاكتئاب الذي عربه واستخلص خصائصه السيكوميترية عبد الخالق (١٩٩٦ أ) على عينات عربية عدة و مقياس التشاؤم الذي أعده للبيئة الكويتية الأنصاري (١٩٩٩)، وتحديد العلاقة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم وكذلك علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية الأخرى وتحديد الفروق بين الجنسين وبين الفئات العمرية المختلفة وإجراء مقارنات بين طلاب المرحلة الثانوي والجامعية في كل من الاكتئاب والتشاؤم وتحديد نسب الانتشار. وقد حققت الدراسة الأهداف التي انطلقت منها.

١ - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

فيما يتعلق بالفرضية الأولى والتي تنص: "يحقق كل من مقياسي الاكتئاب والتشاؤم الخصائص السيكوميترية للمقاييس النفسية تجعل من المقياسين صالحين للاستخدام في البيئة السورية". أظهرت النتائج أن المقياسين يتمتعان بخصائص سيكوميترية جيدة بالنسبة للبيئة السورية الأمر الذي يجعل منهما أداتا قياس مناسبتين لتشخيص كل من الاكتئاب والتشاؤم بدءاً من سن الرابعة عشرة وحتى سن الثلاثين من العمر. فالمقياسين يتمتعان بثبات جيد وبمعاملات اتساق داخلي مرتفعة ومعاملات ثبات جيدة، سواء بالنسبة للعينة ككل أم بالنسبة لعينة طلاب الجامعة أم الثانوي. الأمر الذي يجيز لنا تحقق الفرضية الأولى وقبولها. وتتفق هذه النتائج مع النتائج المتوفرة الخصائص السيكوميترية للمقياسين التي تشير إلى وجود معاملات ثبات واتساق مرتفعة للمقياسين (عبد الخالق،١٩٩٦ أ؛ الأنصاري؛١٩٩٩؛Hautzinger, 1991).

٢ -مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية والتي تنص: "لا توجد ارتباطات دالة بين الاكتئاب والتشاؤم ". فقد ظهر أن الارتباطات بين كل من الاكتئاب والتشاؤم كان موجباً ودالاً. وبناء عليه تقبل الفرضية البديلة. فالميول التشاؤمية تعد واحدة من أعراض الاكتئاب، كما وأن ازدياد الميول التشاؤمية عند الفرد تقوي الميل للاكتئاب. وقد تلعب هنا متغيرة وسيطة دوراً مهمة، ألا وهي أسلوب العزو attribution، أي أن الميول التشاؤمية تقود الفرد إلى أن يقوم بعزو سلبي للأحداث ويسلك تجاهها بشكل سلبي الأمر الذي يقود إلى انزلاق الفرد في حلقة مفرغة من توقع الأحداث السلبية والتشاؤم والنتائج السلبية، ومن ثم يتم تسهيل حدوث اليأس والاكتئاب. إذ أنه يمكن فهم التشاؤم هنا على أنه التوقعات المعممة للنتيجة، أي التوقعات للعلاقات المدركة بين التصرف ونتيجته. كما ويتعلق الأمر كذلك بقناعات الضبط الداخلية أو الخارجية للفرد حيث تتوفر قناعات الضبط الخارجية عندما يدرك الإنسان المعززات والأحداث، التي تعقب تصرفاته، بأنها غير ناجمة عن سلوكه أو ليست من

صفاته هو، وإنما هي نتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر، أو بأنها ناجمة عن تسبيب أشخاص أقوياء أو يدركها كنتيجة غير متوقعة، بناء على التعقيد الشديد لقوى المحيط. أما قناعات الضبط الداخلية فتكون موجودة عندما ينظر الإنسان للمعززات والأحداث في محيطه الشخصي والتي تعقب سلوكه على أنها نتيجة متوقعة لسلوكه الشخصي أو عندما يدركها على أنها جزء من سماته الشخصية (Krampen,1982). ويتطلب الأمر دراسات أوسع لتوضيح العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات والتي تتجاوز أهداف الدراسة الحالية.

٣ - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والرابعة

نصت الفرضيتان الثالثة والرابعة على عدم وجود ارتباطات دالة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم من جهة وبين بعض المتغيرات النفسية الأخرى:

١ - العصابية

لقد ظهر هنا وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين العصابية وكل من الاكتئاب والتشاؤمية. وتعني العصابية ميل الفرد لتطوير ردود فعل عصابية في المواقف المرهقة. ومن هنا فإن وجود درجة مرتفعة من سمة العصابية تسهل حدوث ردود الفعل الاكتئابية والميول التشاؤمية عند الأفراد.

٢ - الأعراض المرضية والقلق الاجتماعي

بالنسبة للأعراض المرضية الجسدية منها والنفسية التي تعتبر كاشفاً لوجود أضرار نفسية وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين كل من الاكتئاب التشاؤوم من جهة والأعراض من جهة أخرى. كما أن وجود القلق الاجتماعي يقوي من الميول الاكتئابية بدرجة كبيرة وكذلك الميول التشاؤمية. فالدرجة المرتفعة من القلق الاجتماعي تنمي عند الفرد مشاعر العجز والقصور وعدم الكفاءة الذاتية الأمر الذي يعزز لديه الميول التشاؤمية والتوقعات السلبية ومن ثم المشاعر الاكتئابية في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها. وننبه هنا إلى ضرورة إدراك العلاقة السببية وفق تصور الحلقة المفرغة التي يقوي فيها القلق الاجتماعي التوقعات السلبية للأحداث ومن ثم الميول التشاؤمية و مشاعر الاكتئاب وبالعكس.

٣ -اليأس

ترتبط مشاعر اليأس بعلاقة وثيقة بالاكتئاب والتشاؤم، وتمثل مع بعضها أبعاداً متداخلة. فالتشاؤم يقود إلى مشاعر اليأس التي تقود بدورها لمشاعر الاكتئاب. فاليأس يحتوي على حالة من الفقدان الكمي الانفعالي للرغبة، حيث ينشأ من خلال عزو الشخص سبب مشاعره الحزينة

والمتشائمة إلى ذاته ويشعر أنه ليس بإمكان أي شخص أن يقدم له المساعدة، ومن ثم تنشأ لدى الشخص مشاعر عدم الاستقلالية وسوء التكيف وفقدان العلاقة بالمواضيع الخارجية والاستغراق في الذات، ويصبح إدراكه للعالم مشوهاً، ومن ثم ينشأ لديه الشعور بغموض المستقبل وعدم جدواه وفائدته نتيجة فقدان العلاقة بين الحاضر والمستقبل، ويغرق الفرد بأفكار سلبية وتشاؤمية حول الماضي، فيرى الحاضر قاتماً والماضي محزناً والمستقبل أكثر غموضاً (رضوان، ٢٠٠٠أ). ويشير كل من إنجل وشماله (Engel & Schmale, 1978) إلى أنه يجب عدم الخلط بين مشاعر التشاؤم واليأس والاكتئاب، واعتبار أن مشاعر اليأس والتشاؤم اكتئاباً. ويعتبران مشاعر اليأس والتشاؤم شرطاً أولياً للاكتئاب، وأن اليأس يمثل طور الانتقال بين الصحة والمرض، تلعب فيه الاستعدادات البيولوجية والعوامل المحيطية دوراً. كما وأن نظرية اليأس المتعلم (أو قلة الحيلة المكتسبة) لسيلغمان (Seligman, 1983) تفترض أن توقع الأفراد لعدم قابلية المواقف للضبط تقود إلى مشاعر من العجز الدافعي والمعرفي والانفعالي. وهذا العجز يقود لمشاعر الاكتئاب. ويلاحظ من جدول (٣) أن مقدار الارتباط بين الاكتئاب و مقياس اليأس لجيروزيليم وشفارتسر Jeruselem and Schwarzer (1981) أعلى من قيمة الارتباط بين الاكتئاب ومقياس اليأس لبيك Beck وزملائه. وقد يتعلق الأمر بالخصائص السيكوميترية للمقياسين المستخدمين. فمقياس اليأس لجيروزيليم وشفارتسر Jeruselem and Schwarzer يتمركز حول الحاضر ويتضمن بنوداً تدور حول المتطلبات والصعوبات التي تعترض سبيل الفرد والتشكيك بقدراته وفقدان القدرة على التصرف المناسب والحيرة والجلد في البحث عن الحلول للمشكلات التي تواجه الفرد. أما مقياس اليأس لبيك فيتمركز حول المستقبل، وتصورات الفرد حول ما سيكون عليه مستقبله وتوقعاته من المستقبل والتشاؤم منه. وهذا يمكن أن يكون السبب في أن نتيجة الارتباط قد جاءت على هذا النحو. فالارتباط المرتفع بين الاكتئاب ومقياس اليأس لجيروزيلم وشفارتسر يمكن أن يتضح على خلفية هذه العلاقة. ذلك أن مشاعر الاكتئاب هي مشاعر حاضرة يشعر بها الفرد في الوقت الراهن وتستمد أساسها من الماضي والحاضر أو الواقع القائم الآن وليس من المستقبل، وهذا ما يقيسه مقياس اليأس لجيروزيليم وشفارتسر. أما مقياس اليأس لبيك فهو يقيس في غالبية بنوده توقعات استعرافيه لما سيكون عليه المستقبل (أي اليأس من المستقبل) ومن ثم فإن علاقتها بالحالة الراهنة للمشاعر دالة، غير أنها ليست بمقدار الإحساس باليأس من الحاضر وتأثيره على الحالة الراهنة للمشاعر. ومن هذه الزاوية يمكن النظر كذلك للارتباطات بين مقياس التشاؤم و كل من مقياسي اليأس المستخدمين هنا.

٤ - الوسواس القهري

وكانت الارتباطات بين كل من الاكتئاب والتشاؤم من جهة والوساوس القهرية من جهة أخرى دالة، غير أنها أدنى من جميع الارتباطات الأخرى. ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه على الرغم من وجود علاقة "ما" بين الأشكال المختلفة للأعراض المرضية غير أنها تشكل في حد ذاتها زملاً (متلازمات) مرضية مستقلة في المنشأ والتطور.

٥ - الذهانية

ليس هناك علاقة ببعد الذهانية والاكتئاب. وعلى ما يبدو فإن هذا البعد من الشخصية لا يميز المكتئبين، في حين أنه يرتبط بالتشاؤم. والذهانية عبارة عن بعد من أبعاد الشخصية الذي يدور حوله جدل وهو يميز الأشخاص الذين يميلون للذهان بصورة خاصة و السيكوباتية الواضحة. ويتصف الأشخاص الذين يظهرون وضوحاً مرتفعاً في سمات هذا البعد بالبرودة والقساوة والعدوانية التي تؤدي إلى نمط شخصية مضادة للمجتمع ومتمركز حول الذات والتبلد (عبد الخالق ، ١٩٨٧). وهي سمات لا تتفق مع أعراض الاكتئاب.

واستناداً إلى ما سبق يمكننا القول أن الفرضيتان الثالثة والرابعة المتعلقتان بعدم وجود ارتباطات دالة بين كل من الاكتئاب التشاؤم وبعض المتغيرات النفسية الأخرى لم تتحققا إلا فيما يتعلق بالعلاقة بين الاكتئاب وبعد الذهانية. أما فيما يتعلق بعلاقة كل من الاكتئاب والتشاؤم بالمتغيرات النفسية الأخرى المقاسة في هذه الدراسة فلم تتحقق فرضية الصفر، ومن ثم تقبل الفرضية البديلة.

٤ - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

نصت الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق بين الجنسين والمرحلة الدراسية فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاكتئاب. لقد ظهرت فروق دالة في الاكتئاب بين الذكور والإناث للعينة ككل لصالح الإناث. ولم تكن هناك فروق دالة بين ذكور وإناث عينة طلاب الجامعة في حين كانت الفروق دالة بين ذكور وإناث طلاب المرحلة الثانوية. وبالتالي يمكن عزو الفروق الدالة التي ظهرت بين الذكور والإناث إلى طلاب المرحلة الثانوية. كما وقادت مقارنة متوسطات الاكتئاب لدى ذكور المرحلة الثانوية وذكور المرحلة الجامعية إلى وجود فروق دالة بين الذكور لصالح ذكور المرحلة الجامعية، الذين كانوا أكثر تعبيراًعن مشاعر الاكتئاب من ذكور المرحلة الثانوية. وتحتاج هذه النتائج إلى أبحاث أوسع. فازدياد الاكتئاب عند إناث المرحلة الثانوية قد يرجع لعوامل ثقافية وتربوية، منها القيود الشديدة التي يبدأ الأهل بتطبيقها على الفتاة المراهقة في هذه المرحلة. أما ازدياد مشاعر الاكتئاب عند طلاب الجامعة الذكور عن طلاب الثانوي الإناث فقد تعكس إحباطات يعيشها شباب الجامعة تتعلق بما تم إنجازه حتى الآن وما يتوقعونه في مستقبلهم

المهني والشخصي الذي يبدو غائماً في كثير من جوانبه. ولعل ذلك ما ينبه إلى مزيد من الدراسات في هذا الميدان.

٥ -مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

نصت الفرضية السادسة على عدم جود فروق بين الجنسين (ذكور المرحلة الجامعية الثانوية معاً وإناث المرحلة الجامعية والثانوية معاُ) على بنود مقياس بيك للاكتئاب منفردة. وقد أظهر اختبار مربع كاي ($\chi^٢$) وجود فروق دالة في مقياس بيك للاكتئاب في (١١) بنداً من أصل (٢١). مشاعر الحزن والتشاؤم وعدم الرضا والاستمتاع ولوم الذات وأفكار الانتحار والبكاء والتهيج والتردد في اتخاذا القرار وتغير صورة الجسد وصعوبات في العمل وسرعة التعب. وفي كل هذه البنود حققت الإناث درجات أعلى من الذكور. وتؤكد هذه النتيجة النتيجة السابقة، حيث يلاحظ كثرة هذه الأعراض في فترة المراهقة وكثرة الضغوط والإرهاقات الحياتية في هذه المرحلة من الحياة.

٦ - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

نصت الفرضية السابعة على عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتشاؤم. أظهر التحليل أن الإناث عموماً أكثر تشاؤماً من الذكور. وهذه نتيجة تستحق الاهتمام. وقد يرجع السبب إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا التي تميز بين الجنسين في التربية وتمنح الذكر مساحات أكبر من الحرية الشخصية وتتيح له خيارات حياتية أكثر مما هو الحال عند الإناث. وقد ظهر أن الفرق بين الذكور والإناث يعزى بالدرجة الأولى لإناث المرحلة الثانوية، حيث كن أكثر تشاؤماً من ذكور المرحلة الثانوية. ومن ثم يمكن القول أنه بالإضافة للضغوط الاجتماعية يلعب عامل آخر مهم دوراً في ازدياد الميول التشاؤمية لدى إناث المرحلة الثانوية يتعلق بخيارات المستقبل الدراسية وإمكانية تحقيقها.

٧ - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

نصت الفرضية الثامنة على عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس التشاؤم منفردة. وقد أظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود فروق في دالة بين الجنسين في البنود التالية: النظرة التشاؤمية في الحياة (الإناث أكثر تشاؤماً)، الرؤية الكئيبة للحياة والملل منها (الإناث أكثر)، والشعور بأن الفرد أتعس مخلوق (الذكور أكثر)، والاعتقاد أن المستقبل سيكون مظلماً (الذكور أكثر) واليأس من الحياة (الذكور أكثر يأساً من الإناث)،و فقدان الأمل في حل المشكلات الحياتية (الذكور أكثر)، والخوف مما يمكن أن يحدث في المستقبل (الإناث أكثر)، وتفضيل الموت على الحياة (الذكور أكثر)، ومشاعر فقدان الأحبة (الإناث أكثر)، والخوف من الأحداث السارة

(الإناث أكثر)، ومشاعر النحس (الإناث أكثر)، والاعتقاد أن المصائب خلقت من أجل الشخص (الذكور أكثر).

النسب المئوية للانتشار

أما النسب المئوية للانتشار، أي تلك الحالات التي يمكن اعتبارها تعاني من الاكتئاب ومن ثم تحتاج إلى التدخل العلاجي فتقع بين ٥ و ٦% وهي عند طلاب الجامعة أعلى منها عند طلاب الثانوي. وهي نسبة قريبة من نسب الانتشار العالمي (Sass et al., 1996)، غير أنها تختلف عنها فيما يتعلق بنسب الانتشار بين الجنسين. فنسبة انتشار لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. من جهة أخرى تتساوى النسبة لدى ذكور وإناث الثانوي. وتطابق هذه النتيجة النتائج التي أشار إليها كل من هاوتسنغر ودي يونغ ماير (Hautzinger & de Jung-Meyer, 1994). وترتفع لدى الذكور الجامعيين مقارنة بالإناث. والصورة مشابهة تقريباً بالنسبة للتشاؤم. وتشير النتائج الارتباطية إلى ضرورة توسيع متغيرات الدراسة وإخضاع العلاقات الترابطية بين المتغيرات إلى التحليل العاملي لاستخراج المكونات العاملية لهذه الترابطات، وهو ما سيكون موضوعاً لدراسة أخرى.

خلاصة الدراسة

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تستحق الاعتبار، سواء فيما يتعلق بالعلاقة بين الاكتئاب والتشاؤم من جهة أم بين كل من التشاؤم والاكتئاب من جهة والعصابية والانبساط والانطواء والأعراض المرضية والقلق الاجتماعي واليأس من جهة أخرى.

ولعل العلاقة بين اليأس وكل من الاكتئاب والتشاؤم كانت من النتائج التي تستحق الاهتمام والمناقشة. فتفسير وإيضاح العلاقة بين هذه المتغيرات ينبغي أن يتم على مستويات تحليلية عدة.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين والمرحلة الدراسية فيما يتعلق بالاكتئاب والتشاؤم فقد أظهرت النتائج ضرورة التعامل التفريقي بين المتغيرات حسب الجنس والمرحلة الدراسية أو العمرية، وأن مشاعر الاكتئاب أو التشاؤم غير ثابتة عبر المراحل. غير النتائج التي تم التوصل إليها تستحق الاهتمام من ناحية إمكانية تقديم أرضية يتم على أساسها صياغة فرضيات أوسع وإدخال عدد أكبر من المتغيرات النفسية والاجتماعية. ولكن النتيجة الأهم كانت الاستنتاج المتمثل في البدء في تخطيط برامج الوقاية والإرشاد، وخصوصاً في المرحلة الدراسية الإعدادية والثانوية بهدف تدريب اليافعين على تخطيط وتنظيم أوقات فراغهم وعلاقاتهم الأسرية ورسم تصورات واقعية حول المستقبل.

توصيات

استناداً للنتائج التي تم التوصل إليها يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١ - إجراء دراسات تتبعية لتطور كل من الاكتئاب والتشاؤم عبر المراحل العمرية المختلفة.

٢ - إجراء دراسات أوسع حول العلاقة بين كل من متغيرات الاكتئاب والتشاؤم واليأس.

٣ - إجراء دراسات لتحديد العوامل البيئية (الاجتماعية والمادية) التي تعزز الميول التشاؤمية والاكتئابية لدى الشباب في المراحل العمرية المختلفة.

٤ - الاهتمام بفئة اليافعين في المراحل الدراسية الأولى من خلال برامج الوقاية والإرشاد بهدف منع الأفكار التشاؤمية من أن تصبح أسلوب تفسير للأحداث ومن ثم التخفيف من حدة مشاعر الاكتئاب المرافقة لذلك.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار. (١٩٩٨). **الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث-فهمه وأساليب علاجه.** سلسلة عالم المعرفة (٢٣٩) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم.

الأنصاري، بدر .(٢٠٠٠). **قياس الشخصية**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

__________. **(١٩٩٩) مقياس اليأس**. ورشة عمل في إطار مؤتمر "الخدمة النفسية والتنمية". ٥ -٧ أبريل (١٩٩٩) قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت.

__________ . (١٩٩٨). **التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات**. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: لجنة التأليف والتعريب والنشر.

__________ . (١٩٩٧) . دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب -الصورة الكويتية. الكويت. مكتبة المنارة الإسلامية.

العاسمي، رياض .(١٩٩٨). **أثر العلاج النفسي المصاحب بالتغذية المرتدة في خفض حدة اضطراب القلق العام لدى المترددين على العيادة النفسية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. القاهرة: جامعة عين شمس.

العنزي، فريح و المشعان، عويد . (١٩٩٨).العلاقة بين الشخصية الفصامية والتفاؤل والتشاؤم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. العدد ١٢٨،٢٠ -١٥٦.

بوحوش، عمار (١٩٨٩). مناهج البحث العلمي: أسس وأساليب. عمان. الأردن: مكتبة المنار.

حمصي، أنطون . (١٩٩١). **أصول البحث في علم النفس**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

__________ (قيد النشر،أ). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر.

__________ (قيد النشر،ب). الصورة السورية لاستخبار آيزينك للشخصية. **المجلة التربوية**. الكويت.

رضوان، سامر جميل .(٢٠٠٠أ). **الصحة النفسية بين السواء والاضطراب**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

__________ **. (٢٠٠٠ب).** القائمة السورية للأعراض. دراسة ميدانية. **مجلة العلوم الاجتماعية** (جامعة الكويت) مجلد ٢٨، ١١٣ -١٣٨.

شفارتسر، رالف . (١٩٩٤). التفاؤلية الدفاعية والتفاؤلية الوظيفية كشرطين للسلوك الصحي. ترجمة سامر جميل رضوان. **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**. طرابلس-لبنان. المجلد الثاني،١١١-١١٦.

عبدالخالق ، أحمد محمد . (١٩٩٩ أ).**التفاؤل والتشاؤم**: عرض لدراسات عربية. مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية. ٥ -٧ أبريل -١٩٩٩. الكويت.

______________. (١٩٩٩ ب). القائمة العربية لاكتئاب الأطفال: عرض للدراسات على ثمانية مجتمعات. **مجلة العلوم الاجتماعية**. جامعة الكويت، المجلد ٣، ١٠٣-١٢٣.

______________ . (١٩٩٨ أ). التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت: دراسة عاملية. **مجلة دراسات نفسية**. المجلد ٨، ٣٦١-٣٧٤.

______________ **. (١٩٩٨ ب).** التفاؤل وصحة الجسم: دراسة عاملية. **مجلة العلوم الاجتماعية (جامعة الكويت)** مجلد ٢٦، ٤٥-٦٢.

______________ . (١٩٩٦أ). **دليل تعليمات قائمة "بيك" للاكتئاب.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________ . (١٩٩٦ب). **قياس الشخصية.** الكويت. مجلس النشر العلمي.

______________. (١٩٩٦ ج). **دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________ . (١٩٩٥). **دليل تعليمات قائمة ويلوبي للميل العصابي –** الصيغة المعدلة (الطبعة الثانية)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________ .(١٩٩٣). **استخبارات الشخصية .** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________ . (١٩٩٢). **دليل تعليمات المقياس العربي للوسواس القهري**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________ . **(١٩٩١).** استخبار آيزينك للشخصية دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

______________. (١٩٨٧). **الأبعاد الأساسية للشخصية** (الطبعة الرابعة) الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد محمد و الأنصاري، بدر . (١٩٩٥). **التفاؤل والتشاؤم:دراسة عربية في الشخصية**. بحوث المؤتمر الدولي الثاني للإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. المجلد الأول، ١٣١ -١٥٢.

عبد اللطيف، حسن و حمادة، لولوة . (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما ببعدي الشخصية: الانبساط والعصابية. **مجلة العلوم الاجتماعية** (جامعة الكويت). مجلد ٢٦ ٨٣ - ١٠٤.

مزنوق، محمد . (١٩٩٩). **برنامج نفسي تدريبي لتنمية التفكير العقلاني وخفض الضغط النفسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

Boyd, J.H. & Weissman, M.M. (1981). Epidemiology of affective disorders. A reexamination and future directions. **Archives of General Psychiatry**. 38, 1039-1046

Davis, S.F.,Miller, K.M., Johnson, D., McAuley, K. & Dinges, D. (1992). The relationship between optimism-, loneliness and death anxiety. **Bulletin of Psychonomic Society**. 30,135-136.

Dilling, H.; Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Eds.) (1991). **International Classification of Diseases . ICD-10 –Chapter V (F):Mental and Behavioral Diseases** . Bern Goettingen: Hans Huber Verlag.

Engel, G. L., & Schmale, A. H. (1978). Object lessness. Psychoanalytical Theory of somatical Diseases . In Overbeck, G. & Overbeck, H. (Eds.). Pp. (147-268). **Psychological Conflict Soma Endurance**. Reinbeck: Rowhlt Verlag.

Essau, C.A. & Petermann, U. (1994). *Depression.* In Petermann, F. (Eds.) Pp. 241-264. **Clinical Child Psychology.- Models of Psychological Disorders_**. Goettingen: Hogrefe Verlag.

Hautzinger, M. (1991). Beck Depressions Inventory in the Clinic. **Nervenartzt, (Nerve Doctor).** 62, 689-696.

Hautzinger , M., Bailer, M., Worall, H. & Keller, F. (1994). **Beck-Depression-Inventory. (BDI)**. Bern: Hans Huber Verlag.

Hautzinger, M. & de Jung-Meyer, R. (1994). *Depression.* In Reinecker, H. (Eds.). Pp. 177-218. **Clinical Psychology- Models psychological Disorders**. Goettingen: Hogrefe. Publishing House of Psychology.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R (1981) . Helplessness. Pp. 29-42. In Ralf Schwarzer (Edit). Scale for fielding and Personality. Search report (5). **Institute for Psychology & Pedagogical Psychology**. Berlin: Free University Berlin. 1986.

Krampen, G. (1982). **Differential psychology of Locus of control.** Göttingen: Hogrefe Verlag.

Quitkin, F. M., Endicott, J. & Wittchen, H.-U. (1998). *Depression and another Affective Disorders* . Pp.118-141. In Wittchen, H. –U. (Eds.). **Psychological Disorders.** Weinheim: Psychology Publishing Union. 2. edition.

Sass, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (1996). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV**. Goettingen. Bern &Torento: Hogrefe. Publishing House for Psychology

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well- being: Theoretical Overview and empirical update. **Cognitive Therapy and Research.** 16, 201-228.

Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, Coping and Health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health Psychology**. 4, 219-247.

Schwarzer, R. & Renner, B. (1997). Risk Evaluation and Optimism. In Schwarzer, R. (Eds.) Pp.(44-89) **Helth Psychology**. Goettingen: Hogrefe.2.Edition

Seligman, M.E.P. (1983). **Lernd Helplossness** . Muenchen: Urban & Schwarzenberg. 2. Edition.

Stuart, E., Kumakura, N. & Der, G. (1984). Haw depressing life is. Life long morbidity risk in the general population. **Journal of affective Disorde**r. 7, 109-122.

السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر

الدكتور فيصل محمود الغرايبة
كلية الآداب – جامعة البحرين
دولة البحرين

لطفي عبدالقادر غرايبة
مركز البحث والتطوير التربوي
جامعة اليرموك إربد
الأردن

السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر *

الدكتور فيصل محمود الغرايبة
كلية الآداب – جامعة البحرين
دولة البحرين

لطفي عبدالقادر غرايبة
مركز البحث والتطوير التربوي
جامعة اليرموك　إربد
الأردن

ملخص

حاولت الدراسة هذه التعرف الى المبادئ التي ترتكز إليها السياسات التعليمية، والى دور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة تحديات العصر، وقد صمم الباحث استبانة تكونت من (٦٤) فقرة نظمت في سبعة مجالات، وفق سلم رباعي، وأخضعت لإجراءات التصديق والثبات، وطبقت على عينة قوامها (٧٠٠) طالب من طلبة جامعة اليرموك، وكانت النتائج كما يلي : -

- اقتراح عدد من المبادئ والمرتكزات التي يجب أن تقوم عليها السياسات التعليمية .
- ترتيب الوظائف التي يجب أن تقوم بها الجامعة ، وذلك حسب أهميتها من وجهة نظر الطلبة.
- وجود أثر للمتغيرات المستقلة على إجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

وفي ضوء نتائج البحث جرى تقديم جملة من التوصيات والاقتراحات.

---

* تاريخ استلام البحث: ٢٠٠٠/٤/١م　　　تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٠/١١/٥م.

Educational Policy & Higher Education Role in Preparing Individuals for Facing Life Challenges

Faisal M. Gharaibeh
College of Arts
University of Bahrain
Bahrain

Lutfi A. Gharaibeh
Educational Research
& Development Center
Yarmouk University

Abstract

This study has attempted to identify the principles on which educational policies are based, and the role university teaching plays in preparing the individual to face life challenges. The researcher has designed a questionnaire consisting of (64) items divided into seven areas, with a four- level scale. After undergoing measurements of realability and validity, the questionnaire was distributed to a sample of (700) students from yarmouk University.

The results were as follows:

- Suggesting a number of basic principles on which educational policies should be based

-Organizing the functions the university has to carry out, according to importance from students' point of view.

-Independent variables have an impact on the answers of the study sample regarding the items of the study tool.

In light of the research results, a number of recommendations and suggestions were offered.

السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر

مقدمة

يمثل النظام التعليمي الأساس الذي تنمو في إطاره العديد من السمات الشخصية للمتعلمين، وقيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدرته على تحقيق أهدافه، ذلك أن التعليم يعتبر من أهم المقومات الكبرى في حياة الشعوب، إذ به يتشكل فكر الإنسان، ووعيه الثقافي والسياسي، ودوره الاجتماعي.

فمعيار النجاح أو الفشل في أي نظام تعليمي يكمن في قدرة ذلك النظام على تحقيق أهدافه، أو إخفاقه في ذلك.

ونظرا لتعرض المجتمعات - في العقود الأخيرة - للعديد من التغيرات التي شملت مختلف نواحي الحياة، والتي كان لها أثرها المباشر على ما يتوقعه المجتمع ومؤسساته من التعليم، بات من الضروري أن يواكب ذلك تغييراً في أهداف التعليم ومضامينه وأساليبه.

ولما كان النظام التعليمي جزءاً من النظام المجتمعي الذي يربي الفرد، ويعده لحياته المعاصرة والمستقبلية، فان أدوار المؤسسات المجتمعية تتداخل مع بعضها، وتتكامل أدوارها من أجل إكساب الفرد المعارف والاتجاهات والقيم لتشكيل شخصية الإنسان وسلوكه. إذ ان بناء المجتمع الحديث يجب أن يواكبه بناء الإنسان لمواجهة تحديات العصر.

وتُعَدُّ الجامعة إحدى الدعامات الرئيسة التي يرتكز عليها تقدم المجتمع ونموه، وذلك لأنها المؤسسة العلمية الأكاديمية التي تعمل على تطوير الموارد البشرية وتزود جميع المؤسسات الأخرى بكافة التخصصات والكوادر البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع.

ويؤكد بارسونز(Parsons,1997) على الدور الأساسي الذي تلعبه الجامعة في تدعيم السلوك الاستقلالي لدى طلبتها كمظهر من مظاهر تأصيل العقلانية المعرفية في المجتمع وتشكيل الإبداعات المختلفة.

وتقول (المسند،١٩٩٨) أن الجامعات تلعب دورا أساسيا في عملية التنمية لأنها المسؤولة عن تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المزودة بالمهارات الفكرية والمهنية، وهي مسؤولة أيضا عن تربية الإنسان نفسيا واجتماعيا مما يسهل عليه قبول التغير الاجتماعي.

والجامعة إذ تتربع على قمة هرم النظام التعليمي والتربوي، لإعداد الموارد البشرية التي تستجيب لمنطلقات التنمية الاجتماعية الشاملة ، فانه ينبغي أن تناط بها مهمة خطيرة وهامة ، ألا وهي صياغة الشباب فكرا، وفعلا، ووجدانا وانتماء. ذلك أن قيادات المجتمع العليا في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية، هي من خريجي الجامعات، فبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربي الإنسان على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع المستجدات ، وإكسابهم القدرة على الحركة في مجال تخصصاتهم ، بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور، وبعكس ذلك فان المجتمع سيبقى يراوح مكانه أو يتقهقر إلى الوراء.

ويرى بوون وزملاؤه (Bowen,1977) أن التعليم الجامعي يزيد من الكفاءة العلمية للطلاب ويزيد من قدرتهم على مواجهة مشكلات الحياة وحلها ،كما يساعد على تنمية المهارات لديهم.

أما دوجلاس (Douglass,1977) فيقول أن التعليم الجامعي يزيد من قدرة الفرد على ترشيد الإنفاق وزيادة الادخار والاستثمار والتخطيط بكفاءة لنمو الأسرة والتكيف السريع مع المتغيرات والمستجدات.

ويضيف عبد السميع (1995) أن حجر الزاوية في التعليم الجامعي ليس تدريس الحقائق العظمى ، ولكن تدريس الحقائق بطريقة عظيمة.

ويقول كلاجان (Kellaghan,1999) أنه يسود العديد من الدول عدم رضا عن إنجازات الطلبة الناشئ عن سوء النظام التعليمي، كما يدركون عدم الانسجام بين مخرجات التعليم وحاجات المجتمع.

ويرى كارستن (Karsten,1999) أن عمليات التطوير التربوي في العديد من الدول الأوروبية حتى في السنوات القليلة الماضية ، كانت تركز على الإدارة والنظام التربوي ، وتعطي اهتماماً قليلاً للعملية التعليمية نفسها.

ويصف جايوكس (Jayox,1996) معظم الجامعات في الدول النامية أنها في حاجة إلى إصلاح وأنها أمام طريق طويل ينبغي عليها السير فيه.

وأظهرت دراسة جودناسكرا (Good Nasekera,1983) أن التعليم الجامعي يرتبط ارتباطا كبيرا بالعالمية ، فالتعليم – بصفة عامة – والتعليم الجامعي بخاصة يوسع أفق الفرد ويجعله أكثر استعدادا ومناسبة للعمل.

فإذا ما أردنا مواجهة تحديات العصر وحماية أنفسنا وأوطاننا، وتأمين حياة كريمة لمواطنينا، فإننا بحاجة إلى بناء مؤسسات بحثية قادرة على تأدية الأدوار الحيوية المطلوبة.

من هنا يجب أن لا ينظر إلى التعليم الجامعي، على أنه حصول مؤهل معترف به، يضم الشخص إلى الطبقة المتعلمة، عن طريق الحراك الاجتماعي الذي ينتج عن التعليم، بل يجب أن ينظر إليه على أنه إعداد متوازن للحياة المنتجة، في ظل ظروف وعلاقات متداخلة و متنوعة، فالمصالح والفرص ومطالب الحياة لا تقتصر على بضعة موضوعات يختار الشخص دراستها، وإنما تشمل المجتمع بكل نواحيه.

لذلك ينبغي أن تعنى السياسات التعليمية، بربط الواقع والمستجدات والمتغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه حاجات المجتمع بمتطلباته النمائية.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التعرف على المبادئ التي ينبغي أن تقوم عليها السياسات التعليمية.
كما تهدف التعرف على دور التعليم الجامعي في بناء الإنسان وتهيئته لمواكبة التغيرات المتوقعة لوضعها أمام صانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله ألا وهو دور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان، ذلك أن التعليم الجامعي يواجه تحديات جسام يمكن أن نوجزها بما يلي:

- تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي بسبب الانفجار السكاني.
- الإسهام في تحديد أهداف التعليم الجامعي واتجاهاته.
- تحديد مسارات التعليم الجامعي اللازم لحالة المجتمع .
- تجديد التعليم وتحديثه لمواجهة الانفجار المعرفي.
- التكيف مع التغيرات المستقبلية.

من هنا تأتي هذه الدراسة لوضع السياسات التعليمية التي تضمن الارتقاء بالتعليم الجامعي كي يصبح أداة فاعلة في صنع المستقبل، وجسرا نلج به حضارة القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن نظرة سريعة الى واقع مؤسساتنا التعليمية الحالية ومدى قدرتها على تحقيق الطموحات، نجدها بعيدة كل البعد عن المشاكل والقضايا التعليمية الموجودة، وأن مناهجنا الدراسية لا تزال تركز على الأساليب والطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ .

ونظرا لما يتسم به هذا القرن من تغيرات سريعة ومتلاحقة في مختلف الميادين، وخاصة الميادين التعليمية والتكنولوجية، حيث تؤثر هذه التغيرات بشكل مباشر على السياسات التعليمية، لذا أصبح من الضروري مواكبة السياسات التعليمية لمتطلبات العصر، فضلا عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها. كما ينبغي تحرير التعليم من الأساليب والطرائق التعليمية التقليدية التي تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم ومدى إتقانه لها، وإنما التركيز على الأساليب والطرائق التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة. فهل جامعتنا مؤهلة لمواكبة هذه التغيرات؟

وهل مخرجات نظمنا التعليمية قادرة على التكيف مع مستجدات العصر المتسارعة؟

ولتأسيس هذا النوع من مخرجات التعليم فإننا نحتاج إلى سياسات تعليمية تعد الفرد للحياة المعاصرة لكي يؤدي أدواره التي يتوقعها المجتمع منه، وتشكل شخصيته الإنسانية القادرة على التنمية والتكيف، ويمتلكون المنهجية العلمية في التفكير المبدع والإنتاج المبتكر، هذا ما ستحاول هذه الدراسة معالجته، وبصورة أدق ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما المبادئ التي تقوم عليها السياسات التعليمية ؟
- ما الوظائف الأساسية التي يقدمها التعليم الجامعي لإنماء شخصية الإنسان وتطوير دوره الوظيفي في المجتمع من ووجهة نظر الطلبة ؟
- هل تختلف الوظائف الأساسية التي يقدمها التعليم الجامعي لإنماء الإنسان وتطوير دوره باختلاف متغير الجنس والمستوى الأكاديمي والتخصص؟

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل السياسات التعليمية ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان في المجالات التالية: المجال المعرفي، والاجتماعي، والديني والأخلاقي، والنفسي والإنساني، والاقتصادي والإنتاجي، والسياسي، والتكنولوجي والمعلوماتية .

وقد تم استثناء قضايا هامة أخرى لها علاقة بتهيئة الإنسان كدور وسائل الإعلام ، ودور المجتمع، ودور البيت.

كما تم استثناء دور مراحل النظام التعليمي الأخرى ، كمرحلة التعليم الثانوي ، ومرحلة التعليم الأساسي ، ومرحلة التعليم الابتدائي .

كما اقتصرت هذه الدراسة على أرآء عينة من طلبة جامعة اليرموك.

إلا ان الحدود الزمنية المحددة لإنجاز هذه الدراسة هي التي فرضت اقتصار هذه الدراسة على المجالات سالفة الذكر.

التعريفات الإجرائية:

السياسات التعليمية: وتتمثل في المبادئ والإجراءات والبرامج التي تتخذها الجامعة لتنفيذ فلسفتها وأهدافها التعليمية، بما يتلاءم مع احتياجات التنمية الاجتماعية الشاملة والتكيف مع المتغيرات.

الدور الجامعي: الوظائف والأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحقيق أهدافها، وتتمثل في الفقرات التي وردت في أداة الدراسة.

تهيئة الإنسان: تربية الإنسان وتنشئته ليتلاءم مع الوظائف الاجتماعية المستجدة للتكيف مع احتياجات المجتمع مستقبلا ، وتتمثل هذه التهيئة في مضامين فقرات أداة الدراسة المستخدمة.

مواجهة مستجدات العصر: قدرة مخرجات التعليم الجامعي على قراءة المستجدات، وفهمها، والتكيف معها، والتفاعل الإيجابي مع المعطيات الجديدة للتغلب على مشكلاتها وإنمائها.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدب السابق تبين أن هناك دراسات كثيرة تتعلق بالسياسات التعليمية والنظم التعليمية المتبعة في عالمنا العربي، ولكن هذه الدراسات في معظمها تناولت الوضع الراهن للسياسات التعليمية ، إلا أن القليل منها الذي وضع تصوراً مستقبلياً للسياسات التعليمية

التي ينبغي أن يطبقها نظامنا التعليمي لتهيئة الإنسان وإعداده لمواجهة مستجدات العصر، وهو ما تسعى هذه الدراسة الى القيام به، وسنورد بعضا من هذه الدراسات التي لها صلة بالبحث الحالي.

فقد سمى بدران (1993) الوضع الراهن للسياسات التعليمية العربية بالتناقض البنيوي علميا، واجتماعيا، وثقافيا، وتربويا، واقتصاديا ، فكل الوقائع تشير الى السياسات التعليمية في الوطن العربي، لا يزال دون المستوى الذي يؤهل هذا الوطن لاحتواء العلم الحديث، واستيعاب مفاهيم وإنشاء المؤسسات المطابقة لتوطينه وتمثله، وإعادة إنتاجه بما يخدم أهدافنا ويحقق مصالحنا.

فالمؤسسات التعليمية كما يرى الحلباوي (1992) قد حققت تقدما كميا، إلا أن هذه الجامعات رغم التقدم الكمي ، لا تزال تقدم تعليما يقصر عن المشاركة الفعالة والصحيحة في بناء الإنسان العربي القادر على مواجهة العالم الحديث.

وبالتالي فهي كما يرى بدران(1985) لم تبذل أية محاولة في إحداث التطوير المطلوب في الفلسفة والأهداف التعليمية، بما يناسب طبيعة المجتمع العربي وأنماط تفكيره، وحقيقة متطلبات تنميته، فبقيت المناهج ترتكز على أساس نظري بحت، يتعذر تطبيقها في الغالب .

لذلك بقي النظام التعليمي في الوطن العربي كما يقول سلمان (1995) نظاما تبعيا عاجزا عن التقدم الذاتي المبدع ، يعتمد على المحاكاة واستيراد النماذج ، ولكن بشكل مشوه، ومقاوم للتغيير.

ويضيف محمد (1982) أن الجامعات ومراكز البحوث تشكو من ظاهرة التبعية العلمية، ذلك أن معظم الأنظمة التعليمية العربية قد تم اقتباسها من الغرب، وأن كثيرا من الجامعات العربية قد بنيت وفق مواصفات المستشارين الأجانب لتكون نسخة طبق الأصل عن الجامعات الأمريكية والإنكليزية دون النظر الى البيئة التي تقوم فيها هذه الجامعات.

وفي دراسة تقويمية أجراها محافظه (1992) حول صورة الجامعات الأردنية كما يراها رجال الصحافة والإعلام الأردنيون ، والتي شملت 86 صحفيا وإعلاميا من المهتمين بالشؤون التربوية، فأشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد 3.72% من أفراد العينة بأن الجامعة تسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأن 85.5% منهم يرون أن الجامعات تدرك بدرجة عالية حاجات المجتمع ، ورأى 63.1 من أفراد العينة ضرورة إسهام الحكومة في موازنات الجامعات ، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن الضغوط الشديدة من أجل تعديل السياسات في الجامعات الأردنية وترشيد الإنفاق فيها أصبحت الآن بعد بروز الأزمة الاقتصادية حقيقة واضحة لا بد من الاستجابة إليها.

وفي دراسة الخطيب (1999) التي تناولت التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي، وهدفت التعرف إلى دور الجامعات الأردنية في تحقيق المجتمع الديمقراطي ، فكانت النتائج كما يلي :

١. أن سياسات قبول الطلبة في الجامعات الأردنية تشير إلى اعتماد معدلات الطلبة في الامتحان العام لشهادة الدراسة الثانوية كمعيار وحيد للقبول، وهذا يعتبر انتهاكا لمبادئ الديمقراطية القائمة على أساس المساواة والعدل وتكافوء الفرص التعليمية بين الطلبة بغض النظر عن أماكن سكناهم .
٢. أن الممارسات والإجراءات المعتمدة في الجامعات الأردنية والمتعلقة باستقطاب وتعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ، تفتقر إلى معايير العدالة، والموضوعية، والشمولية، فضلا عن تفشي ظاهرة المحسوبية ، والتحيز، والتمييز، والمحاباة، والعلاقات الشخصية.
٣. العقم في البرامج وطرق التدريس في معظم الجامعات العربية فهي لا تتجدد ولا تتطور.

وهدفت دراسة القرني (1990) إلى الكشف عن العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموي إلى استقصاء، وتقويم مدى ملاءمة برامج التعليم العالي من حيث الحاجة والتطلعات لتحقيق التنمية، واتضح ان برامج التعليم العالي في السعودية بالرغم من الاهتمام الشديد، هي في أشد الحاجة إلى تلبية الرغبات التنموية ، وهذا لن يكون إلا عن طريق بعض التغيرات في بنية التعليم، ومناهجه، وطرائقه، وأساليب إدارته وفق تخطيط علمي دقيق يحقق أنماطاً سلوكية إيجابية قادرة على تحقيق الحاجات والتطلعات ، واقترح ضرورة إيجاد مجلس أعلى يقوم بالتنسيق بين الجامعات وأجهزة التوظيف في القطاعين العام والخاص .

ويشير مرسي (1991) إلى أن الجامعات في الوطن العربي بصفة عامة تقوم فلسفاتها وأيدلوجياتها على منظومة من التصورات والمعتقدات التي تحول دون تمثلها للتغير الاجتماعي فهي ما زالت تعد الطلبة دون اعتبار لحاجات التنمية الحقيقية من المعرفة والمهارات ، مما أدى إلى غربة هؤلاء الطلاب وعقم المعرفة التي يكتسبونها وهي لا تزال مقصرة في دورها المتمثل في تكوين الوعي السياسي، والشخصية الاجتماعية المنتمية ، والفاعلة في الحياة العامة.

وتشير دراسة دويغر(1993) في دراستها عن التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق، إلى أن أهداف الجامعات العربية عبارة عن مجموعة من الآمال والتطلعات العريضة التي تقوم على فرضيات نظرية مستخلصة من بحوث علمية سابقة للحاجات الثقافية، والفنية والمهنية المطلوبة للإنسان والمجتمع وبالتالي لا تأتي معبرة عن الحاجات الحقيقية لأفراد المجتمع .

وأن مشكلة جامعتنا العربية تكمن في تقوقعها على نفسها مما يهددها بالعقم واجترارها معارف تقليدية لا تتمشى مع أهداف الجامعات خاصة في مجال خدمة المجتمع والبحث العلمي .

ويضيف داود (1993) الى أن أحد مظاهر تأخر الفكر التربوي في عالمنا العربي هو "غياب التعامل مع المفاهيم، والقيم، وكل ما يدخل تحت ما يسمى بالجوانب المعنوية، أو الوجدانية، كذلك البعد عن فهم أو تأويل الماضي ، أو المستقبل.

مما تقدم نجد من المفيد أن نجمل باختصار بيانا بأهم ما توصلت إليه دراسات وأبحاث المهتمين حول واقع السياسات والنظم التعليمية المطبقة في الجامعات العربية : -

١. ان المقررات في معظم الجامعات العربية وضعت بعيدا عن رؤية حقيقية لحاجة المجتمع العربي واستنسخت المناهج الأجنبية.
٢. غياب علاقات التعاون بين الجامعات وعدم وجود مفردات متفق عليها.
٣. معظم الجامعات العربية تتبنى نظاما تعليميا يرسخ في ذهن الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الإبداع وتزاوج المعرفة العلمية مع التطبيق العملي .
٤. لا زالت معظم المناهج الجامعية من خلال المقررات الدراسية بعيدة عن مطالب العصر، ففكرة تخصيص منهج المقرر في كتاب ملزم للمدرس والطالب، فكرة تنبئ عن ضعف كبير في المستوى، فالمفروض أن الطالب الجامعي يستمع الى المحاضرة، أو الى حلقة المناقشة، ثم يذهب الى المكتبة ويبحث حول الموضوع المطروح ويكون لنفسه وجهة نظر يتبناها ويدافع عنها بموضوعية ومنطقية.
٥. قصور التعليم الجامعي عن قيامه بدوره المتمثل في تلبية احتياجات المجتمع، واستيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية، وتوفير فرص تعليمية لهم. ويردون ذلك الى قصور السياسات التعليمية، وقلة الموارد المالية.

لذا يأمل الباحث أن تحدث الدراسة هذه نقلة نوعية في النظم التعليمية الجامعية، لتمكن الجامعات من الاستجابة لتحديات ومتطلبات القرن الحالي، ولتنسجم مع المسؤوليات الكبرى الموكولة للجامعات والتي في طليعتها: إثراء المعرفة وتنميتها، وإعداد الكفاءات المتخصصة لقيادة عملية التنمية الشاملة، وبناء الإنسان علمياً وثقافياً بما يؤهله لمواجهة متغيرات العصر المتلاحقة والسريعة، والنهوض بالبحوث العلمية لاستغلال الطاقات والموارد المتاحة الى أقصى حد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

أجريت هذه الدراسة على (700) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 1999/98 ، موزعين على (7) كليات هي : كلية العلوم ، كلية الآداب ، كلية الشريعة ، كلية العلوم الإدارية والاقتصاد ، كلية التربية والفنون ، كلية الحجاوي للهندسة التطبيقية ، وكلية التربية الرياضية، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية والجنس.

الجدول رقم (1): أفراد مجتمع الدراسة

الكلية	العلوم	الآداب	الاقتصاد	التربية والفنون	الشريعة	الحجاوي	التربية الرياضية	المجموع
ذكر	٨٥٧	٩٥٥	١٧٥٢	١٠٦٥	٢٧٣	٥٨٥	٢٠٩	٥٦٩٦
أنثى	٩٩٠	١٩٣٢	٧٨٦	١٧٨٢	٤٧٤	١٣٢	١٧٠	٦٢٦٦
المجموع	١٨٥٧	٢٨٨٧	٢٥٣٨	٢٨٤٧	٧٥٧	٧١٧	٣٩٧	١١٩٦٢

وطبقت الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الطلبة في جامعة اليرموك قوامها (٧٠٠) طالب وطالبة ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية ، حيث تم اختيار (٥٢) طالبا وطالبة من كل سنة من سنوات الدراسة الأربع لجميع كليات الجامعة ، والجدول رقم (2) يبين أفراد الدراسة موزعة على طلبة جميع كليات الجامعة .

الجدول رقم (2) أفراد عينة الدراسة من جميع كليات الجامعة

الكليـة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	النسبة المئوية
العلـوم	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%٥,٣٨
الآداب	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%٣,٤٦
العلوم الإدارية والاقتصاد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%٣,٩٤
الشريعة	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%١٣,٢١
التربية الرياضية	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%٢٥,١٨
التربية والفنون	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%٣,٥١
الحجاوي للهندسة التطبيقية	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	%١٣,٩٤
المجمـــوع	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	%٥,٥٨

إجراءات الدراسة:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال إطارين هما:

الأول : نظري تناول مبادئ وتوجهات السياسات التعليمية، من خلال الاطلاع علـــى الأدب النظري الذي كتب حول هذا الموضوع .

الثاني : ميداني واشتمل على أداة قياس للوظائف الأساسية التي يقدمها التعليم الجامعي لإنماء شخصية الإنسان . وطبقت على عينة ممثلة لمجتمع الطلبة في جامعـــة اليرمـــوك تـــم اختيارهـــا عشوائيا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي مدعما بالإحصائيات الميدانية للإجابة عن أسئلة الدراسة ، ويمكن تحديد أبعاد المنهج الوصفي والإحصائيات الميدانية بما يلي :

- تم إجراء مسح لواقع التعليم الجامعي، وتحديد المشكلات والتحديات التي تواجهه.
- وجهت استبانه لعينة الطلبة اشتملت على الوظائف المتوقعة من الجامعة ، وطلب من الطلبـــة بيان وجهة نظرهم بهذه الوظائف ، وفق سلم تدريجي رباعي .

وبذلك تمت إجراءات الدراسة وفق إطارين هما: -

الأول : نظري .

الثاني : ميداني.

أداة الدراسة :

لقد صمم الباحث أداة للدراسة ، اشتملت على (٦٤) فقرة كل منها تشير إلى وظيفة ينبغي أن تقوم بها الجامعة، ونظمت هذه الوظائف في (٧) مجالات، المجال الأول :وظائف تتعلق بتهيئة البعد المعرفي للإنسان، واشتمل على (١٢) وظيفة، والمجال الثاني : وظائف تتعلق بتهيئة البعد الاجتماعي للإنسان، واشتمل على (٩) وظائف، والمجال الثالث : وظائف تتعلق بتهيئة البعد الديني والأخلاقي للإنسان، واشتمل على (١١) وظيفة، والمجال الرابع : وظائف تتعلق بتهيئة البعد النفسي للإنسان، واشتمل على (٧) فقرات، والمجال الخامس : وظائف تتعلق بتهيئة البعد الاقتصادي والإنتاجي، للإنسان واشتملت على (٨) وظائف، والمجال السادس : وظائف تتعلق

بتهيئة البعد السياسي، للإنسان واشتملت على (٨) وظائف، والمجال السابع : وظائف تتعلق بتهيئة البعد التكنولوجي والمعلوماتية للإنسان، واشتملت على (٩) وظائف.

اعتمد الباحث في إعداد فقرات الاستبانة على ما يلي:

١ - مراجعة عامة لبعض ما كتب حول السياسات التعليمية ، ودور التعليم الجامعي .

٢ - مقابلات لعدد من الأساتذة المهتمين بهذا الموضوع في كلية التربية .

تصديق الأداة وثباتها :

لقد تم تصديق أداة الدراسة في صيغتها النهائية على مجموعة من المختصين والمهتمين بالدراسات التربوية والاجتماعية ، من حيث سلامة اللغة ، ووضوحها ، وشموليتها ، ودرجة انتماء صيغ الفقرات لكل مجال . وبعد تنظيم التغذية الراجعة أدخلت الملاحظات المناسبة وأصبحت الاستبانة صادقة صدقا خارجيا ، كما تم ايجاد دلالة صدق أخرى باختبار (٢٠) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة وقاموا بتعبئة الاستبانة كاختبار أول وبعد مرور (١٤) يوما تم إعادة الاختبار وبتطبيق معادلة بيرسون كان معامل الارتباط (٨٧،). كما تم حساب معامل الثبات الكلي بتطبيق معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٩١،).

وبذلك تكون معاملات الثبات حسب معادلتي كرومباخ الفا ، ومعامل ارتباط بيرسون ذات دلالة إحصائية موثوقة يمكن الوثوق بها لأغراض البحث العلمي .

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن بيانات ومعلومات تحدد المبادئ والتوجهات التي ينبغي ان ترتكز عليها السياسات التعليمية ، كما أسفرت عن تحديد عددٍ من الوظائف التي يجب ان تقوم بها الجامعة من أجل بناء الإنسان وتهيئته لمواجهة المستجدات والمتغيرات التي تجتاح عالم اليوم ، وستعرض النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة: -

أولا: السؤال الأول : ما المبادئ التي ينبغي أن تركز عليها السياسات التعليمية؟

في الماضي كان من السهل على أي مجتمع أن يعد أبناءه للمستقبل الذي يريد ، وكانت توقعاته غالبا ما تتحقق ، فالمتغيرات كانت محدودة وبطيئة التأثير، وأنماط الحياة كانت رتيبة شبه ثابتة.

أما ما نشهده حاليا من تزايد سريع في نمو حقول المعرفة، والعلم والاتصالات ، والمعلومات،تفرض نظرة جديدة للسياسات التعليمية ، نظرة تتكامل فيها الأدوار بين كافة المؤسسات ذات التأثير في تهيئة الإنسان وتنشئته.

كما ان الأعداد المتعاظمة من الأميين أو المتعلمين العاطلين عن العمل أو العاملين ذوي الكفاءة الإنتاجية المتدنية تنبئ عن قصور السياسات التعليمية في تلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية التي يجب أن تكون.

فقد شهد التعليم العالي في الأردن خلال العقدين السابقين تطورا ونموا ملحوظين تؤكده الزيادة في عدد المؤسسات الجامعية ، وأعداد الطلبة المسجلين، وأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء الهيئة الإدارية والفنية ، وكذلك زيادة في حجم الإنفاق على هذا القطاع التعليمي الهام، ويمكن توضيح هذا التطور بالمؤشرات التالية: -

- بلغ عدد الجامعات الرسمية لعام ١٩٩٧ سبع (٧) جامعات وعدد الجامعات الأهلية (١٢).
- تطور عدد أعضاء الجهاز الأكاديمي من (١١٦٥) في عام ٨٥/٨٤ إلى (٣١٨٠) في عام ٩٥/٩٤ .
- تطور عدد أعضاء الجهاز الإداري من (٢٥٧٨) في عام ٨٥/٨٤ إلى (٦٨٠٩) في عام ٩٥/٩٤ .
- تطور عدد الطلبة الملتحقين بالجامعات الرسمية من (٢٥٩٢٩) طالب في عام ٨٥/٨٤ إلى (٧٠٥٤٦) طالب في عام ٩٥/٩٤ .

- زادت مصروفات الجامعات الرسمية من ٩٦ر١٩ مليون دينار لسنة ١٩٨٠ التي تعتبر سنة الأساس ، إلى (٦٧ر١٣٦) مليون دينار ، وتعتبر هذه الزيادة ٥٨٥% أي سبعة أضعاف ما كانت عليه.(التل ، ١٩٩٨).

من خلال هذا الاستعراض لواقع التعليم في الأردن، برزت مجموعة من القضايا والمشكلات التي يواجهها هذا القطاع في حركته نحو المستقبل . فقد لخص (الخطيب ، ١٩٩٤) هذه القضايا والمشكلات بما يلي : -

١. التزايد الكبير والسريع في أعداد الطلاب : ان التزايد الكبير في أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق في الجامعات الأردنية ، واحتمالات التوسع الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ، وعدم قدرة الجامعات الأردنية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية هو من أولى المشكلات والتحديات التي تواجه التعليم العالي .
٢. انعدام الموائمة بين نواتج التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية : - ان السياسات المعتمدة في قبول الطلبة لا تقررها احتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة الماهرة ، وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة، والتي ما زالت تفضل الدراسات الأدبية والإنسانية على الدراسات المهنية والتطبيقية، ويبرز ذلك واضحا في اختلال التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات ، وبين نوعية التعليم الجامعي وجودته.

وأضاف (بوبطانه، ١٩٨٨) عددا آخر من قضايا التعليم الجامعي نذكر منها : -

١. التوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا الحديثة والاعتماد عليها: - مما يتطلب التوسع في إحداث تغييرات جوهرية في أنماط المؤسسات وخلق نوع من التوازن في الالتحاق بين الفروع العلمية والإنسانية.
٢. قلة مخصصات البحث العلمي وأثرها على خطط التنمية ومشاريعها: - إذ تفيد الإحصاءات أن نسبة الصرف على البحث العلمي والتطوير بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي في الأردن لعام (١٩٩٢) لا يزيد عن ٢٨ر٢% في حين تراوحت نسبة الصرف في الدول المتقدمة ما بين (١ر٢% - ٥ %).

وذكر (كمال ،١٩٩٥) أن التعليم الجامعي يواجه عددا من التحديات منها: -

١. توصيل التعليم الجامعي إلى القطاعات التي ما زالت محرومة منه .
٢. تجديد التعليم وتحديثه وجعله أكثر ملاءمة للمجتمع العربي.
٣. الإفادة من التكنولوجيا والمعلومات الحديثة.
٤. مواجهة التحديات والتغيرات المستقبلية.

أما (دغيم ، ١٩٩٦) فقد أضاف عددا آخر من القضايا والمشكلات التي تواجه التعليم الجامعي نذكر منها: -

١. سياسات القبول : - حيث لا توجد معايير محددة لقبول الطلبة إلا التقدير العام والدرجات التي يحصلون عليها في الثانوية العامة، دون معرفة لاحتياجات سوق العمل ، أو خطط التنمية.
٢. نقص أعضاء هيئة التدريس : - لتفادي هذا النقص ينبغي وضع خطة أو استراتيجية جادة على المستوى المحلي والعربي لإعداد كوادر تدريسية مؤهلة علميا ومهنيا لسد النقص الذي يزداد سنة بعد سنة.
٣. هيكلة التعليم الجامعي : - ينبغي إعادة النظر في هيكلة التعليم الجامعي والعالي لمواجهة التحديات التي يواجهها الوطن العربي في مطلع القرن الحادي والعشرين، والتقدم المذهل في العلم والتقنية واتساع الفجوة بين الأقطار المتقدمة والنامية، ومراجعة رسالة الجامعة ومدى توفيقها ، أو إخفاقها في تحقيق أهدافها.
٤. الإدارة الجامعية : - والتي يمكن تنشيطها من خلال الدورات التدريبية للإداريين والأكاديميين الذين يتولون مناصب قيادية لتطوير إدارة جامعاتهم ، والارتفاع بمستوى أدائها ومواكبة التقدم العلمي والتقني في سبيل ذلك.

يتضح مما سبق أن هناك تباينا في تصور الغاية من التعليم الجامعي، وغموضا في فلسفته، ذلك أن لكل مجتمع فلسفته التي تحكم مسيرته ، وهذه الفلسفة هي مجموعة من المرتكزات والمبادئ التي يطورها المجتمع من خلال خبراته المتراكمة ، والفلسفة التعليمية كما يصفها (التل،١٩٨٣) بأنها بعداً من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع، والتي تختص بضبط مسيرته التعليمية وتوجيهها، حيث أن فلسفة التعليم هي امتداد عضوي وظيفي لفلسفة المجتمع في نظرته للإنسان ، والكون ، والحياة ، والموت.

ويعرفها (بطاح، فريحات، وبله،١٩٩٢) على أنها جملة متسقة من الموجهات الفكرية العامة للتعليم الجامعي ، وهي أصول فكرية عامة تحدد السياسات والمراجع والتنظيمات ، والنشاطات اللامنهجية، واتجاهات الخطط الدراسية ومحتوياتها ، والاستراتيجيات العامة للتعليم والتعلم والتقييم ، وتحدد الهيكل العام لبنية التعليم الجامعي ومكوناته.

وتجدر الإشارة إلى أن فلسفة الجامعات الأردنية الحكومية تسعى لتوفير الحرية الأكاديمية المسؤولة ، والتفاعل الخصب والمشاركة في كافة الفعاليات الجامعية ، والاهتمام بالكيف لا بالكم ، فدأبت هذه الجامعات على إعداد الإنسان المتميز في حقل تخصصه ، القادر على خوض غمار الحياة ، بروح علمية ، وعقل مبدع ، وإعطائهم الثقة والقدرة على تحمل مسؤولياتهم التعليمية ، وتنمية روح البحث والاستقصاء في أنفسهم ، وتوجيههم نحو منهج التفكير السليم والمنطقي .(استيتية،١٩٨٤).

ونظرا لتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة ، وبفعل انتشار المعرفة العلمية والتقنية ، فقد فرضت على أنظمة التعليم مهام جديدة في مجال إعداد القوى المؤهلة ، وفقا لحاجات المجتمع المتطورة ، والجامعة بصفتها نظاما اجتماعيا وإداريا مفتوحا ينبغي أن تتسم بالتفاعل مع البيئة المحيطة ، فتتأثر بها وتؤثر فيها ، فالجامعة تشتق أهدافها وقيمها ومواردها ومعلوماتها من البيئة المحيطة ، والى البيئة المحيطة تعاد هذه الأهداف والقيم والموارد على شكل إنجازات علمية وخدمات بحثية ، أو قوى عاملة مؤهلة ومدربة بعد معالجة خاصة لهذه المدخلات. (حمد، ١٩٩٨) .

ويضيف (رضا، ١٩٩٧) أن هناك نوعان من السياسة التعليمية : -

١. سياسة تعليمية موجهة : تستبطن أزمات الحالة وتعطيها وجهة معينة حسما لتناقضاتها .
٢. سياسة مستجيبة : تتوخى تلطيف درجة الشدة في أزمات الواقع لكن تبعدها عن الحل الجذري.

ويرى (الاسد،١٩٩٥) أن رسالة التعليم الجامعي ، لا تنحصر في توفير مطالب التنمية وحدها ، وإنما تمتد لتشمل مطالب المجتمع الواسع – وهي أرحب من مطالب خطة التنمية – بل تمتد هذه الرسالة لتشمل حاجات الأفراد ورغباتهم وطموحاتهم إلى الاستزادة من تحصيل المعرفة ، وطلب الثقافة وتوسيع المدارك .

بعد ما تقدم من عرض لواقع التعليم الجامعي ومشكلاته والتحديات التي تواجهه ، وإدراكا للمرحلة التي يعيشها العالم والتي تتسم بالتغير المتسارع، وانعكاس ذلك على مناحي الحياة كافة، وأثر ذلك على مفاهيم الإنسان ومعتقداته واهتماماته، وميوله ، وقيمه، وأنماط سلوكه نعرض عددا من المبادئ والتوجهات التي ينبغي أن ترتكز عليها السياسات التعليمية لترقى بالإنسان العربي الذي هو الأساس في الإعداد للمستقبل ، وهو المأمول لمواجهة المستجدات والتعامل معها بإيجابية لاستيعاب النافع والمفيد منها، وفيما يلي عرض لأهم هذه المبادئ: -

١. مواجهة التزايد في أعداد الطلاب الذين هم في سن التعليم الجامعي : - يتوقع أن يسجل في مؤسسات التعليم الجامعي في الوطن العربي حوالي ٢ر٦ مليون طالب في سنة ٢٠٠٠ وهذه الأعداد بحاجة إلى مؤسسات تعليمية تستوعب هذه الأعداد ، بالكيفية التي توفر لهم فيها الإمكانات والمباني ، والمكتبات ، والمختبرات .... الخ ، بمواصفات لا تؤثر على مستوى التحصيل العلمي ، وعدم تغليب الكم على الكيف.
٢. سياسات القبول : - من المعلوم أنه لا توجد معايير محددة لقبول الطلبة في معظم جامعات الدول العربية سوى التقدير العام الذي يحصلون عليها في الثانوية، لذا ينبغي أن يتم القبول استنادا لدراسات ميدانية تحدد من خلالها احتياجات سوق العمل ، ومتطلبات خطط التنمية .
٣. مواجهة النقص في أعضاء هيئة التدريس : - ينبغي وضع خطة أو استراتيجية جادة على المستوى المحلي والعربي لإعداد كوادر تدريسية مؤهلة علمية ومهنيا لسد النقص المتزايد،وهذا بسبب التطور الذي شهدته مؤسساتنا التعليمية خلال العقدين الماضيين ، حيث بلغت الزيادة في عدد الجامعات في الأردن من ٣ (ثلاث) جامعات في عام ١٩٨٤ الى ١٩ (تسعة عشر) جامعة رسمية وخاصة في عام ١٩٩٧ أي ما يزيد على ٦ (ستة) أضعاف ، بينما تزايد عدد أعضاء هيئة التدريس من(١١٦٥) الى (٣١٨٠) أي بزيادة مقدارها (٢,٧)

ضعفا، هذا بالإضافة الى الأعداد الكبيرة من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون جنسيات غير أردنية.

٤. هيكلة التعليم الجامعي : - يجب إعادة النظر في هيكلة التعليم الجامعي لمواجهة التحديات التي يواجهها الوطن العربي في هذا القرن ، والتكيف مع التقدم المذهل في المعلوماتية والتقنية .

٥. تمويل التعليم الجامعي : - ينبغي توفير بدائل للتمويل إضافة للموارد الحالية وفيما يلي بعض هذه الموارد :

- فرض رسوم بنسبة ضئيلة على الواردات والصادرات وأرباح الشركات وغيرها لتضاف إلى إيرادات مؤسسات التعليم الجامعي .
- تسويق الجامعات نفسها بعرض خدماتها للسوق المحلي وتقديم الاستشارات والخدمات التي يطلبها السوق المحلي .
- استثمار بعض أموال الجامعات في مشروعات إنتاجية
- ترشيد الإنفاق في الجوانب الإدارية والاستهلاكية التي لا مبرر لها .

٦. البحث العلمي : - لا بد من رصد المخصصات اللازمة للبحث العلمي حتى نرقى بمؤسساتنا وشركاتنا ومصانعنا وتتقدم امتنا ، فالدول المتقدمة تخصص نسبة من دخلها القومي للبحث العلمي ، فهذه ألمانيا مثلا تخصص ٢% من دخلها القومي للبحث العلمي ، وفرنسا تخصص ٤ر١%.

كما ينبغي بناء قاعدة معلوماتية لإنتاج الباحثين يمكن الرجوع إليها في الوقت المناسب وتكون متاحة للجميع .

٧. تطوير الإدارة الجامعية : - وذلك بعقد دورات تنشيطية للإداريين والأكاديميين الذين يتولون مناصب إدارية للارتفاع بمستوى أدائها ومواكبة التقدم العلمي والمستجدات العالمية .

٨. الربط بين التخصصات والاحتياجات الفعلية : - وذلك باستحداث أنماط جديدة من التعليم بدل التوسع في إنشاء الجامعات التقليدية .

- التعليم المستمر : حيث يمكن أن تقدمه الجامعات بالتعاون مع القطاعين العام والخاص لتجديد المعلومات في التخصصات المختلفة ورفع مستوى العاملين في القطاعين العام والخاص .
- دراسة احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية واستحداث التخصصات التي تلبي هذه الاحتياجات .
- التنويع في التخصصات حتى لا تكون كليات الجامعة مكررة ، بل تفي بالاحتياجات المحلية والجديدة .

٩. مواجهة التغيرات المستقبلية : وذلك بتقديم تخصصات جديدة تواكب التقدم العلمي والتقني وتلبي حاجات الثورة العلمية الجديدة ، واستكشاف ما تحتاجه المجتمعات العربية.

١٠. استخدام شبكات الإنترنت في التعليم الجامعي، من أجل إتاحة الفرص أمام القادرين على التعامل مع هذه التقنية لمواصلة التعليم الجامعي .

١١. ربط برامج التعليم الجامعي، بشبكة المعلومات، ومراكز التطوير العلمي، من أجل تأمين تعليم نوعي يتلاءم مع متطلبات السوق والتكيف مع المستجدات.

١٢. إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس ، لمواجهة سمات الحياة المعاصرة التي تتسم بالسرعة في كل شيء، والتنافس الحاد في كل شيء، وكثرة المشاكل وتعقدها، وزيادة كم ونوع الإنتاج ، وهذا يحتاج الى عقول مبدعة خلاقة لتحقيق السبق والسيطرة، وهذا لا يمكن أن يكتسبه الطالب بالأساليب التقليدية، بل يتعلمه من المواقف التعليمية التي يعدها الأستاذ ليتحدى بها خبرة الطالب السابقة وعقله، مما يدفعه الى البحث والتفكير والتأمل والتجريب.

١٣. تطوير القدرات العلمية والتكنولوجية في الجامعات العربية لتخريج علميين تكنولوجيين قادرين على نقل التكنولوجيا وتطويرها وتعديلها بما يلائم احتياجات الوطن العربي .

١٤. الحد من هجرة العلماء الباحثين الأكفاء والمتميزين وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتوفير مراكز بحوث لهم، ومنحهم الآمان والاحترام والتقدير.

١٥. ان تسعى السياسات التعليمية لتأصيل الهوية الثقافية والحضارية للأمة، وصيانتها من الاستلاب، ومساعدتها في التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية، بما يكفل تحقيق التماسك الاجتماعي بين مخرجات التعليم ، ويزيد من وعيهم نحو برامج العون الذاتي والعمل التطوعي لخدمة المجتمع.

ثانيا: السؤال الثاني : ما الوظائف التي ينبغي أن تقوم بها الجامعات التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، كما هي مبينة في الجدول رقم (3)

الجدول رقم (3) نتائج متوسطات الطلبة للوظائف التي تقوم بها الجامعة لتهيئة الإنسان لمواجهة متغيرات ومستجدات العصر وترتيبها حسب الأهمية

رقم الفقرة	وصف الفقرة	المتوسطات	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٣.	يساعدني في تحقيق ذاتي.	٣ر٣٩	٨٣ ر	١
٣٠.	يزيد من تقديري لدور العلم في حياة الإنسان والمجتمع.	٣ر٢٩	٨٩ ر	٢
٣١.	يساعدني على إدراك دور العلماء في تعليم الناس وتنمية المجتمع.	٣ر٢٨	٨٨ ر	٣
١٥.	زيادة فرص التواصل الاجتماعي مع الغير والتفاعل معهم.	٣ر٢٤	٨٦ ر	٤
١.	يمكنني من استخدام المعرفة في حل المشكلات .	٣ر٢٢	٧٢ ر	٥
٣٥.	ينمي روح التجريب والصبر في الوصول إلى الأهداف.	٣ر٢١	٨٦ ر	٦
٢.	يكسبني المرونة في الفهم والسرعة في التفكير.	٣ر٢٠	٧٨ ر	٧
٣٤.	يساعدني في التكيف الثقافي مع مستجدات العصر ومتغيراته.	٣ر٢٠	٧٧ ر	٨
٣٦.	يساعدني في تقدير الوقت وتفعيله عن طريق الإنتاج.	٣ر١٥	١ر٠٣	٩
٢٤.	يزيد من التزامي في حب الوالدين وبرهما وإطاعتهما في الدنيا.	٣ر١٥	٨٢ ر	١٠
٥٨.	يؤدي انتشار التكنولوجيا إلى ظهور طبقة تعليمية تفرق بين نخبة يتاح لها التعليم وغالبية محرومة من هذا الحق.	٣ر١٤	٩٢ ر	١١
١٣.	التعليم الجامعي يساعد في تغيير المراكز الاجتماعية والأدوار وأماكن المعيشة .	٣ر١٣	٩٥ ر	١٢
٣.	ينمي التفكير الإيجابي ويعمق مفهوم المشاركة .	٣ر١٣	٨٦ ر	١٣
١٧.	يساعدني في التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية .	٣ر١٠	٨٣ ر	١٤
٥١.	الإعلاء من قيمة الفرد لأن الله كرمه وخلقه في أحسن تقويم .	٣ر٠٨	٩٣ ر	١٥
٢٣.	يساعدني على إدراك آيات الله ونواميسه في الكون.	٣ر٠٧	١ر٠٥	١٦
٢٧.	يزيد من تقديري للعمل والإخلاص فيه.	٣ر٠٧	٩٣ ر	١٧
٤.	ينمي الفكر والمفاهيم ويطور النموذج المعرفي لدى الأشخاص .	٣ر٠٦	٩٠ ر	١٨

.٢١	يساعدني في مطالبة حقوقي المدنية وقبول المساواة بين الأفراد في المجتمع.	٣ر٠٤	١ر٠٠	١٩
.٥٧	تلعب تكنولوجيا المعلومات دورا أساسيا في الارتقاء بخدمات التعليم الجامعي .	٣ر٠٤	ر ٩٥	٢٠
.٦٢	استخدام تكنولوجيا المعلومات يسهم في تطوير المعلومات ونتائج البحوث العلمية .	٣ر٠٤	ر ٩٧	٢١
.٣٨	يساعد الفرد على الاستقلال في مواجهة مشكلات الحياة .	٣ر٠٣	ر ٩١	٢٢
.٢٦	يزيد من إيماني بمنظومة القيم الأخلاقية والالتزام بها .	٣ر٠٢	ر ٩٨	٢٣
.٢٩	يزيد من قدرتي على التسامح والتجاوز عن الأمور الذاتية .	٣ر٠١	ر ٩١	٢٤
.٥٩	يعد التعليم المستمر إحدى السمات الأساسية للتعليم المستمر .	٣ر٠٠	ر ٩٤	٢٥
.٤٨	ترسيخ الولاء للوطن والانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه.	٢ر٩٩	ر ٩٧	٢٦
.٢٨	يساعدني في نبذ التطرف والميل إلى الاعتدال في شؤون الحياة وموضوعاتها .	٢ر٩٩	ر ٩٥	٢٧
.٣٢	يزيد من وعيي في المحافظة على الجار وحسن التعامل مع الآخرين .	٢ر٩٨	ر ٩٩	٢٨
. ٦١	ينمي مهارات الحصول على المعلومة وتوظيفها وتوليد معارف جديدة .	٢ر٩٨	ر ٨٩	٢٩
.٢٢	يزيد من إدراكي لأهمية الدين ومكانته في البنية الاجتماعية .	٢ر٩٨	١ر٠٦	٣٠
.١٢	يزيد من قدراتي على الإنتاج الفكري والعملي .	٢ر٩٧	ر ٩٢	٣١
.١٤	تأصيل الهوية الثقافية والحضارية للمجتمع والأمة.	٢ر٩٧	ر ٩٢	٣٢
.٨	يوسع منظور التعليم أمامي ويربطني بالتعليم المستمر .	٢ر٩٦	ر ٩٥	٣٣
.٥٦	يمكنني التعليم الجامعي من التعلم من خلال العمل لمواجهة التغير التكنولوجي المذهل .	٢ر٩٦	ر ٩٢	٣٤
.٢٥	يساعدني على الشفافية في التقيد بأوامر الله واجتناب نواهيه .	٢ر٩٥	١ر٠٥	٣٥
.٦٠	يسهم التعليم الجامعي في تطويع تكنولوجيا المعلومات لبيئة التعليم الواقعية .	٢ر٩٣	ر ٨٧	٣٦
.٣٩	يساعد الفرد في إدراك واجباته نحو الآخرين في المجتمع .	٢ر٩٣	ر ٩٤	٣٧
.٥٢	تعليم الأفراد احترام الرأي الآخر وقبول التعددية الفكرية في المجتمع .	٢ر٩٢	ر ٩٩	٣٨
.١٩	يساعدني في تحقيق التماسك الاجتماعي وإدراك دور الوئام الاجتماعي .	٢ر٩٢	ر ٩١	٣٩
.١٦	صيانة هويتي الثقافية من حالات الاستلاب	٢ر٩١	ر ٩٥	٤٠
.٥٣	يعلمني عدم التخلي عن السيادة الوطنية .	٢ر٩٠	ر ٩٨	٤١
.٤٢	يمكن المتعلم من فهم التطورات الاقتصادية السريعة والتكيف معها .	٢ر ٨٩	ر ٩٠	٤٢
.١٨	يزيد من وعيي نحو برامج العون الذاتي والعمل التطوعي لخدمة المجتمع .	٢ر ٨٩	ر ٩٤	٤٣
.٦٣	يساعد التعليم الجامعي على محو أمية الكمبيوتر لدى الشباب الجامعي تمهيدا لدخول عصر المعلومات والتواصل الثقافي مع العالم .	٢ ر ٨٧	١ر٠٠	٤٤
.٢٠	يزيد من إدراكي لأبعاد الدور الاجتماعي بما يخدم المجتمع	٢ ر ٨٧	ر ٨٩	٤٥

	.			
٧.	يزيد من مهاراتي في البحث العلمي ومناهجه .	٢ر٨٦	ر٩١	٤٦
٦٤.	توفر تكنولوجيا المعلومات وسائل عملية لربط الجامعات بقطاعات الإنتاج والخدمات .	٢ر٨٦	ر٩٤	٤٧
٤١.	يهيئ الفرد للتعلم والتشغيل الذاتي .	٢ر٨٦	ر٩٥	٤٨
٣٧.	يساعدني في إدراك أن الحقيقة المطلقة غير موجودة في المجال الإنساني .	٢ر٨٥	ر٩١	٤٩
١١.	يزيد من قدراتي على تحويل المعرفة من حالة إلى أخرى .	٢ر٨٥	ر٨٨	٥٠
٥٠.	تعميق فكرة التكامل في النظام الإسلامي .	٢ر٨٤	١ر٠٥	٥١
٤٣.	يساعد الفرد على استغلال الموارد الطبيعية بشكل أفضل لصلح المجتمع .	٢ر٨٤	ر٩١	٥٢
٥٤.	ترسيخ فكرة المساواة بين الناس على اختلاف ألو انهم وأعراقهم .	٢ر٨٣	١ر٠٣	٥٣
٦.	ينمي القدرات الإبداعية ويزيد من قدراتي في مواجهة المشكلات .	٢ر٨٣	ر٩١	٥٤
٤٩.	تعميق ممارسة الشورى في المجتمع .	٢ر٧٨	ر٩٧	٥٥
٤٧.	رفد السوق المحلي بالقوى العاملة والكوادر المؤهلة التي يطلبها السوق .	٢ر٧٧	ر٩٦	٥٦
٥٥.	تدعيم كفاءة الإنسان وقدراته وإخلاصه في خدمة المجتمع وتولي المناصب العامة .	٢ر٧٥	ر٩٧	٥٧
٤٤.	يساعد الفرد على توزيع الموارد الاقتصادية بشكل ملائم على الإنتاج والخدمات .	٢ر٧٢	ر٩٠	٨
٥.	يركز على التعليم النوعي وليس الكمي أو الشكلي.	٢ر٦٩	ر٩٣	٥٩
٩.	يزيد من قدراتي على التعامل مع العوالم الرمزية إلى جانب العوالم المحسوسة .	٢ر٦٨	ر٩٣	٦٠
٤٠.	يمكنني من امتلاك الكفاية الخارجية للموائمة مع حاجة السوق من العمالة .	٢ر٦٢	ر٩٧	٦١
٤٦.	إيجاد حلول علمية للمشاكل التي يعاني منها الاقتصاد الوطني .	٢ر٥٥	ر٩٦	٦٢
١٠.	يساعدني على استخدام العصف الفكري في حل القضايا .	٢ر٥٢	ر٩١	٦٣
٤٥.	يساعد التعليم الجامعي في تحقيق الاكتفاء الذاتي من الأمن الغذائي .	٢ر٥٠	ر٩٧	٦٤

من الجدول رقم (3) يتبين أن أهم عشرة وظائف كما حددها الطلبة كانت مرتبة على النحو التالي : -

٣٣" الوظيفة التي تساعد الطالب على تحقيق ذاته" و ٣٠ " التي تزيد من تقدير الطالب لدور العلم في حياة الإنسان والمجتمع " و ٩ " التي تساعد على إدراك دور العلماء في تعليم الناس وتنمية المجتمع" و ١٥" زيادة فرص التواصل الاجتماعي مع الغير والتفاعل معهم " و ١" تمكين الطالب من استخدام المعرفة في حل المشكلات " و ٣٥ " تنمية روح التجريب والصبر في الوصول إلى الأهداف" و ٢ " إكسابهم المرونة في الفهم والسرعة في التفكير ." و ٣٤ " المساعدة في التكيف

الثقافي مع مستجدات العصر ومتغيراته." و ٣٦ " المساعدة في تقدير الوقت وتفعيله عن طريق الإنتاج." و ٢٤" الالتزام في حب الوالدين وبرهما وإطاعتهما في الدنيا."

وقد يرجع تركيز الطلبة على هذه الوظائف العشر للتعليم الجامعي لغرض تهيئة الإنسان وتمكينه من مواجهة المستجدات، الى زيادة وعي الإنسان لذاته، وإدراكه لمتطلبات تحقيق هذه الذات، عن طريق إنماء الشخصية وإشباع احتياجاتها الحيوية والنفسية والعقلية والاجتماعية والثقافية، فضلا عن تقدير الإنسان للعلم ودوره في تقدم المجتمع، حينما يدخل هذا العلم في البنية الاجتماعية، ويصبح – العلم – منهج المجتمع الإنساني في التغيير والتجديد، بهدف زيادة الإنتاج وتحقيق الرفاه الاجتماعي، وأدرك الطلبة أنهم بحاجة التمثل سلوكيات العلماء وخصائص التفكير العلمي لمواجهة المشكلات بطريقة سليمة بعيدا عن الارتجال وحكمة الكهنوت، وبالرغم من هذا التوجه العلمي والمعرفي وتبني الحداثة عند الطلبة إلا أنهم أكدوا على قيم اجتماعية وأخلاقية تتعلق بالإحسان الى الوالدين وبرهما الأمر الذي يشير الى أن الطلبة ما زالوا يتمسكون بالقيم الدينية الأصيلة في نظام الأسرة، مما يدعم القيم الاجتماعية النبيلة التي نحرص للمحافظة عليها وديمومتها.

أما أدنى عشرة وظائف من حيث الأهمية فقد حددها الطلبة على النحو التالي : ٤٩" تعميق ممارسة الشورى في المجتمع ." و ٤٧" رفد السوق المحلي بالقوى العاملة والكوادر المؤهلة التي يطلبها السوق " و ٥٥"تدعيم كفاءة الإنسان وقدراته وإخلاصه في خدمة المجتمع وتولي المناصب العامة " و ٤٤" مساعدة الفرد على توزيع الموارد الاقتصادية بشكل ملائم على الإنتاج والخدمات " و ٥ "يركز على التعليم النوعي وليس الكمي أو الشكلي " و ٩" يزيد من قدراتي على التعامل مع العوالم الرمزية إلى جانب العوالم المحسوسة " و ٤٠"يمكنني من امتلاك الكفاية الخارجية للموائمة مع حاجة السوق من العمالة ." و ٤٦" إيجاد حلول علمية للمشاكل التي يعاني منها الاقتصاد الوطني " و ١٠" المساعدة على استخدام العصف الفكري في حل القضايا " و ٤٥" يساعد التعليم الجامعي في تحقيق الاكتفاء الذاتي من الأمن الغذائي".

وقد يعود عدم اهتمام الطلبة بهذه الوظائف على الرغم من أهميتها، بسبب غياب الخريج الجامعي عن ممارسة دوره الحقيقي ومشاركة في القرار السياسي والاجتماعي داخل المجتمع، وعدم وعيه لدوره الحقيقي في عملية البناء الاجتماعي، بسبب غياب ممارسة الديمقراطية في النظام الاجتماعي، وغياب ثقافة التنظيم الديمقراطي بين المؤسسات السياسية والاجتماعية الممثلة للدولة.

مما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن رسالة جامعة اليوم هي رسالة الإنسان التي كلفه الله بها ليكون خليفته على الأرض ، يسعى وراء العلم والمعرفة ، ويستكشف الطبيعة ، ويستثمر الطاقات التي سخرها الله له ، ويشيد الحضارة بكافة أبعادها ، فجامعة اليوم عليها أن تؤهل الإنسان ليقوم بهذا الدور الكبير ، وذلك من خلال قيامها بالمهام التالية : -

- إثراء المعرفة وتنميتها .
- نشر العلم وإعداد الكوادر المتخصصة .
- تهيئة الإنسان روحيا وخلقيا وجسميا .
- توعية الشباب فكريا وسياسيا.
- توجيه البحوث العلمية والتطبيقية لحل مشكلات المجتمع .
- فتح المجال أمام الطلاب للتدريب الميداني في مواقع العمل والتعرف على مستجدات التخصص الذي يدرسه.

وهذا ما أكدت عليه الدراسات السابقة والتي سبق ان استعرضناها والتي أوصت فيما أوصت به ان تتخلى الجامعات العربية عن النظام التعليمي الذي يرسخ في ذهن الطالب حفظ المادة العلمية دون تمكينه من الابداع وتزاوج المعرفة العلمية مع التطبيق العملي، وان تكون مناهج هذه الجامعات ملبية لمطالب العصر، وتتيح للتعليم الجامعي القيام بدوره في تلبية الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.

ثالثا: السؤال الثالث : هل تختلف الوظائف الأساسية التي يقدمها التعليم الجامعي لانماء الإنــسان وتطوير دوره باختلاف متغير التخصص والجنس والعمر والمستوى الأكاديمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي للكشف عن الدلالات الإحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة ، ونتائج الإجابة في الجدول رقم (٤)

جدول رقم (4) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان لمتغيرات العصر ، حسب متغير التخصص

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين داخل كلي	٦	٣٤ر٧٨٨١ ٧٧ر١٠٢٢٦٢ ١٢ر١١٠١٤٤	٥٦ر١٣١٣ ٤٢ر٤٩	٣٢ر٣٣	٠٠٠٠ر
الثاني	بين داخل كلي	٦	٤٢ر٣٨٦٩ ٢٨ر٦٤٢٧٧ ٧٠ر٦٨١٤	٩٠ر٦٤٤ ٧٨ر٢٤	٠٢ر٢٦	٠٠٠٠ر
الثالث	بين داخل كلي	٦	١٥ر١٠٤٩٩ ٣٧ر١٢٨٢٩٨ ٥٢ر١٣٨٧٩٧	٨٦ر١٧٤٩ ٤٦ر٤٩	٣٨ر٣٥	٠٠٠٠ر
الرابع	بين داخل كلي	٦	٠٤ر١٥١٨ ١١ر٤٥٧١٦ ١٦ر٤٧٢٣٤	٠١ر٢٥٣ ٦٢ر١٧	٣٦ر١٤	٠٠٠٠ر
الخامس	بين داخل كلي	٦	٠٢ر٣١٥٢ ٩٨ر٥٤٧٩٧ ٠٠ر٥٧٩٥٠	٣٤ر٥٢٥ ١٢ر٢١	٨٧ر٢٤	٠٠٠٠ر
السادس	بين داخل كلي	٦	٧٨ر٥٠٩١ ٤٤ر٨١٨٧٥ ٢٢ر٨٦٩٦٧	٦٣ر٨٤٨ ٥٦ر٣١	٨٩ر٢٦	٠٠٠٠ر
السابع	بين داخل كلي	٦	٦٥ر٥٤١٧ ٢٤ر٧٠٦٧ ٨٩ر٧٥٤٨٤	٩٤ر٩٠٢ ٠١ر٢٧	٤٢ر٣٣	٠٠٠٠ر
الكلي	بين داخل كلي	٦	٨٧ر١٤١٧٢٣ ٥٧ر١٩١٨٠٨٠ ٤٤ر٢٠٥٩٨٠٤	٦٥ر٢٣٦٢٠ ٤٣ر٧٣٩	٩٤ر٣١	٠٠٠٠ر

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان ، وهذا يعني أن هناك تباينا في تــصورات الطلبـــة لـــدور الجامعة بسبب اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية على كافة المجالات على مستوى دلالة ٠١ر.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية لصالح أي تخصص استخدم الباحث اختبار نيومان كولزللمقارنات البعدية لمتوسطات الطلبة حسب متغير التخصص كما هو مبين في الجدول رقم (٥) .

الجدول رقم (5)اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية

الكلية المتوسط	العلوم ١٨٤ر٥	التربية ١٩٣ر٢٣	الاقتصاد ١٩٢ر٨٤	الرياضة ٢٠١ر٢٠	الآداب ١٧٨ر٨٠	الشريعة ١٩٥ر٨١	الحجاوي ١٨٦ر٠٥
العلوم ١٨٤ر٥							
التربية ١٩٣ر٢٣	*				*		*
الاقتصاد ١٩٢ر٨٤	*				*		*
الرياضة ٢٠١ر٢٠							
الآداب ١٧٨ر٨٠							
الشريعة ١٩٥ر٨١	*				*		*
الحجاوي ١٨٦ر٠٥					*		

من الجدول رقم (٥) يتبين أن الفروق كانت لصالح كلية الحجاوي مقابل الآداب ، ولصالح طلبة الاقتصاد مقابل الآداب والعلوم والحجاوي ، ولصالح طلبة التربية مقابل الآداب والعلوم والحجاوي ، ولصالح طلبة الشريعة مقابل الآداب والعلوم والحجاوي ،

مما تقدم يتضح أن طلبة كلية الحجاوي ، والاقتصاد، التربية ، والشريعة، والتربية الرياضية مقابل طلبة باقي الكليات وهذا مؤشر على أن طلبة الحجاوي ، والاقتصاد والحجاوي والتربية والشريعة يدركون دور الجامعة أكثر من طلبة باقي الكليات .

أما ما يتعلق بوجهة نظر الطلبة لدور الجامعة حسب متغير الجنس ، فقد كانت النتائج كما في الدول رقم (6) .

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان لمتغيرات العصر ، حسب متغير الجنس

المجال	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	الذكور الإناث	٦٣ر٣٤ ٢٥ر٣٥	٨٥ر٦ ١٩ر٦	٩٤ر١١	٠٠١ر*
الثاني	الذكور الإناث	٧٩ر٢٥ ٢١ر٢٨	٤٠ر٥ ٥٧ر٤	٧٠ر٢٥	٠٠٠ر*
الثالث	الذكور الإناث	٧٥ر٣١ ٧٠ر٣٥	٧٣ر٧ ٣٩ر٦	٢٧ر٢٥	٠٠٠ر*
الرابع	الذكور الإناث	٤٩ر٢١ ١٢ر٢٢	٨٦ر٣ ٥٧ر٤	٠٤٣ر	٨٣٥ر
الخامس	الذكور الإناث	٢٨ر٢٢ ٢٥ر٢١	٦٨ر٤ ٧٠ر٤	٠٨١ر	٧٧ر
السادس	الذكور الإناث	٧٥ر٢١ ٣٢ر٢٤	٠٩ر٦ ٢١ر٥	٩٦ر٨	٠٠٣ر*
السابع	الذكور الإناث	٣٣ر٢٦ ٢٦ر٢٧	٥٨ر٥ ١٩ر٥	٨١ر٧	٠٠٥ر*
الكلي	الذكور الإناث	٠٣ر١٨٤ ١١ر١٩٤	٦٣ر٢٨ ٩٣ر٢٦	١٨ر٥	٠٢٣ر*

يلاحظ من الجدول رقم (6) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان على كافة الأبعاد ، باستثناء البعد النفسي والإنساني ، والبعد الاقتصادي والإنتاجي ، وهذا يعني أن هناك تباينا في تصورات الطلبة لدور الجامعة بسبب اختلاف جنسهم على مستوى دلالة ٠١ر. وكانت الفروق كلها لصالح الإناث مقابل الذكور ، مما يدل على ان إدراك طالبات الجامعة لأهمية الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة أكبر من إدراك الطلبة الذكور لهذا الدور.

أما ما يتعلق بوجهة نظر الطلبة لدور الجامعة حسب متغير العمر ، فقد كانت النتائج كما في الدول رقم (7) .

الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لمتوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان لمتغيرات العصر ، حسب متغير العمر

المجال	متغير العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٣٥ر٠٠ ٣٤ر٨٥	٦ر١٤ ٧ر٠٢	٨ر٩٧	ر٠٠٣*
الثاني	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٢٧ر١٩ ٢٦ر٥٦	٥ر٢٦ ٤ر٣٣	١٢ر٥٨	ر٠٠٠*
الثالث	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٣٣ر٨٠ ٣٤ر٣٢	٧ر٣٧ ٧ر٠٢	ر٥٠٧	ر٤٧٦
الرابع	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٢١ر٧٤ ٢٢ر٢٤	٤ر٣٨ ٣ر٦٤	٢ر٤	ر١٢١
الخامس	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٢١ر٦٢ ٢٢ر٣٥	٤ر٦٥ ٤ر٩٠	٢ر٩٢	ر٠٨٨
السادس	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٢٣ر٢٨ ٢٢ر٢٧	٥ر٩٢ ٥ر٠٠	٩ر٥٩	ر٠٠٢*
السابع	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	٢٦ر٧٨ ٢٧ر١٥	٥ر٤٣ ٥ر٢٠	ر٠٤٤	ر٨٤٣
الكلي	من ١٨-٢٢ أكثر من ٢٣	١٨٩ر٤٣ ١٨٩ر٧٧	٢٨ر٢٦ ٢٧ر٥٨	ر٥٦٨	ر٤٥١

يلاحظ من الجدول رقم (7) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان في المجالات المعرفية والاجتماعية والسياسية على مستوى ر٠١ ، وكانت لصالح الذين تراوحت أعمارهم بين (١٨ -٢٢) سنة مقابل الذين تزيد أعمارهم عن (٢٣) سنة مما يدل على أن الطلبة حديثي السن يدركون أهمية دور الجامعة في تهيئة الإنسان أكثر من الطلبة المتقدمين في السن ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخلاقي والديني ، والمجال النفسي ، والمجال الاقتصادي والإنتاجي ، والمجال التكنولوجي والمعلوماتية، والكلي.

وأما ما يتعلق بوجهة نظر الطلبة لدور الجامعة حسب متغير المستوى الأكاديمي ، فقد كانت النتائج كما في الدول رقم (8) .

الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الأحادي بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان لمتغيرات العصر ، حسب متغير المستوى الأكاديمي

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين داخل كلي	٣	٣٤٢ر٧٧ ١٠١٧١٧ر٢٧ ١٠٢٠٦٠ر٠٤	١١٤ر٢٥ ٤٠ر٧٧	٢ر٨٠	٠٣٨ر*
الثاني	بين داخل كلي	٣	٩٤٤ر٠٤ ٦٠٦٧٥ر٨٧ ٦١٦١٩ر٩٢	٣١٤ر٦٨ ٢٤ر٣١	١٢ر٩٣	٠٠٠٠ر*
الثالث	بين داخل كلي	٣	١١٤٩ر٣٥ ١٣٤٥٤٦ر٨٣ ١٣٥٦٩٦ر١٨	٣٨٣ر١١ ٥٣ر٩٢	٧ر١٠	٠٠٠١ر*
الرابع	بين داخل كلي	٣	١٣٥١ر٩٨ ٤٤٢٩٠ر٠٦ ٤٥٦٤٢ر٠٤	٤٥٠ر٦٦ ١٧ر٧٥	٢٥ر٣٩	٠٠٠٠ر*
الخامس	بين داخل كلي	٣	١٥٥٣ر٧٨ ٥٣١٩٧ر٧٤ ٥٤٧٥١ر٥٢	٥١٧ر٩٣ ٢١ر٣٢	٢٤ر٢٩	٠٠٠٠ر*
السادس	بين داخل كلي	٣	١٧٨٦ر٥٧ ٧٩١٩٤ر٩٦ ٨٠٩٨١ر٥٤	٥٩٥ر٥٢ ٣١ر٧٤	١٨ر٧٦	٠٠٠٠ر*
السابع	بين داخل كلي	٣	١٢٢٩ر٨٦ ٦٨٣٧٣ر٦٦ ٦٩٦٠٣ر٥٢	٤٠٩ر٩٥ ٢٧ر٤٠	١٤ر٩٥	٠٠٠٠ر*
الكلي	بين داخل كلي	٣	٥١٤٢٣ر٠٣ ١٩٢٣٥٢٥ر٠١ ١٩٧٤٩٤٨ر٠٤	١٧١٤١ر٠١ ٧٧٠ر٩٥	٢٢ر٢٣	٠٠٠٠ر*

يلاحظ من الجدول رقم (8) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهة نظر الطلبة لدور الجامعة في تهيئة الإنسان ، وهذا يعني أن هناك تباينا في تصورات الطلبة لدور الجامعة بسبب اختلاف مستوياتهم الأكاديمية على كافة المجالات على مستوى دلالة ٠١ر.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية لصالح أي تخصص استخدم الباحث المقارنات البعدية لمتوسطات الطلبة حسب متغير التخصص كما هو مبين في الجدول رقم (9) .

الجدول رقم (9) اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية

المستوى المتوسط	الأول ١٩٣ر١٧	الثاني ١٩٥ر٣٧	الثالث ١٨٦ر٦٣	الرابع ١٨٥ر١٣
الأول ١٩٣ر١٧			*	*
الثاني ١٩٥ر٣٧			*	*
الثالث ١٨٦ر٦٣				
الرابع ١٨٥ر١٣				

من الجدول رقم (9) يتبين أن الفروق كانت لصالح طلبة المستوى الأول مقابل المستويين الثالث والرابع ، ولصالح المستوى الثاني مقابل الثالث والرابع ، يستدل من هذا على أن الطلبة في السنتين الأولى والثانية يتوقعون من الجامعة القيام بأدوار خلاقة وعظيمة ويكون لديهم طموحات كبيرة ويعلقون عليها آمالا كبيرة ، بينما في السنوات الأخيرة تختلف نظرتهم إلى الجامعة وأنها ليست إلا مدرسة ثانوية كبيرة وأن الآمال

الكبيرة التي كانوا يعلقونها عليها قد تبددت.

وصفوة القول أن الدراسة هذه، حاولت الكشف عن المبادئ التي ينبغي أن ترتكز عليها السياسات التعليمية، والى دور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر ومتغيراته، ومن خلال ما تقدم من مسح لواقع التعليم الجامعي في الوطن العربي، ومن استعراض للتحديات التي تواجهه -التعليم الجامعي - تبين أنه يجب أن يجب أن لا يقتصر على النخبة من الموهوبين، والقادرين مادياً، إنما ينبغي أن ييسر لأغلب الراغبين فيه بغض النظر عن إمكانياتهم المادية وقدراتهم العقلية، ذلك أن الهدف من التعليم الجامعي لم يعد توفير المؤهلين لإدارة شؤون الدولة ومرافقها، وإنما الهدف ينبغي أن يكون تهيئة الإنسان لمواجهة التغيرات السريعة

والمتلاحقة، وتحقيق التنمية الشاملة، وذلك من خلال تسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية، واستغلالها استغلالاً يحقق هذا الهدف.

كما تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الطلبة رتبوا (25) وظيفة من وظائف الجامعة حسب أهميتها وهي الفقرات من رقم 1 الى رقم 15 كما في الجدول رقم (3) والتي تجاوزت متوسطاتها (3) فما فوق.

وتبين كذلك أن وظيفة التعليم الجامعي لم تعد مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بل تجاوزتها الى النواحي الوجدانية والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، وأن يحيا حياة أكثر تنعماً ورفاهةً.

أما ما يتعلق بتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة فقد تبين أن هناك تأثير للتخصص على إدراك الطلبة للدور الذي ينبغي للجامعة أن تقوم به تجاه الإنسان.

وأما ما يتعلق بتأثير المستوى الأكاديمي، فقد كشفت الدراسة عن وجود تأثير للمستوى الأكاديمي على إدراك الطلبة لدور الجامعة، وأن الفروق كانت لصالح طلبة المستويين الأول والثاني.

التوصيات والاقتراحات :

وفي ضوء نتائج البحث ، يوصي الباحث بما يأتي :

- اقتراح مداخل لسياسة التعليم الجامعي ووظائفه تجمع بين التجديد والواقعية .
- إنشاء قنوات اتصال قوية ومفتوحة بين الجامعات ومواقع العمل بالمجتمع – وخاصة مراكز الإنتاج -.
- زيادة الإنفاق على الجامعات وخاصة المخصصات المقررة للبحث العلمي وتوجيهه لحل مشكلات المجتمع .

- التركيز على جودة التعليم ، والتأكيد على دور الجامعة فـــي إنتـــاج المعرفـــة وتطويرهـــا وتجديدها .
- بناء تفكير الأجيال على مفاهيم مرتكزة على التغير والتكيف والحركيـــة ، لتكـــسب العقـــل المرونة في التفكير والانفتاح على المعارف الإنسانية .
- عدم الاكتفاء بطرح النظريات وأفكار التطـــوير علـــى الأوراق وداخـــل قاعـــات النـــدوات والمؤتمرات وحسب ، بل يتطلب الأمر من كل فرد في المجتمع أيا كان موقعه ان يـــشارك رجال التربية ويساعدهم على تنفيذ خطط التطوير وبرامجه .
- التنسيق بين الجامعات العربية على اعتبار ان الوطن العربي وحدة إسلامية اقتصادية عربية واجتماعية متكاملة.

المراجع العربية

استيتيه، دلال ملحس . (١٩٨٤) . نظام الساعات المعتمدة واثره على العلاقات الاجتماعية والنشاطات الطلابية الموجهة لطلبة الجامعة الأردنية، **مجلة دراســات** ، ١١ (٦) ، ٧٦ -٧٨ .

الأسد ، ناصر الدين . (١٩٩٥) . **تصورات إسلامية في التعليم الجامعي** . عمـــان ، الأردن : مكتبة روائع مجدلاوي

بدران ، شبل . (١٩٩٣) . السياسات التعليمية في البلدان العربية . **المستقبل العربي** ، (مركز دراسات الوحدة العربية : بيروت) ، ع ١٧٥، ص ١٠١.

بدران، عدنان . (١٩٨٥) . دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، **-الندوة - مركز دراسات الوحدة العربية** : بيروت، ص٢٧٠ -٢٧٣.

بطاح ، احمد وفريحات ، غالب وبله ، فيكتور . (١٩٩٢) . **التربية والتعليم في الأردن واقع ومؤشرات** . عمان ، الأردن : المركز الوطني للبحث والتطوير .

بو بطانة ، عبد الله . (١٩٨٨) . أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد متخصص (٢) ٢٨٦ -٢٩٤ .

التل ، احمد يوسف . (١٩٩٨) . **التعليم العالي في الأردن.** عمان ، الأردن : منشورات لجنة تاريخ الأردن .

التل ، سعيد . (١٩٩٣) . **التربية والتعليم في الأردن نظرية وواقع وطموحات** . عمان ، الأردن : وزارة التربية والتعليم .

الحلباوي، يوسف. (١٩٩٢) . الاتجاهات العلمية العالمية والبحث العلمي العربي. **شؤون عربية،** ع ٧٨ ، ص ٨٣ – ٩١ .

حمد، محمد حرب . (١٩٩٨) . **الإدارة الجامعية** (الطبعة الأولى) ، عمان ، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

الخطيب ، احمد . (١٩٩٤) . التعليم الجامعي في الوطن العربي : التحديات المستقبلية والبدائل . **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، ص ص ٤٦٦ -٤٧٧ .

الخطيب، احمد .(١٩٩٩). التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي ، **جريدة الرأي الأردنية** ، عدد ١٠٦٢٠.

داوود ، عزيز حنا. (١٩٩٣). أزمة الفكر التربيوي الجامعي والمجتمع ، **مجلة التربية المعاصرة** ، السنة العاشرة ، العدد ٢٨ ، ٣٩ -٦٧ . .

دويغر ، ليلى محمد . (١٩٩٣). التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق ، **مجلة التربية المعاصرة** ، سنة ١٠ ، ع ٢٨ ، ١٣٥ -١٦٧.

رضا ، محمد جواد . (١٩٩٧) . **منتدى الفكر العربي ،** ١٢(١٤٠) ، ص ٥ -٦.

سلمان ، سلمان رشيد . (١٩٩٥) . الأمن العلمي والمعرفي العربي، **شؤون عربية،** القاهرة ، ع٨٢ ، ص ١٦٦ -١٨٢.

عبد السميع ، سيد احمد . (١٩٩٥) . ندوة التعليم العالي في البلدان العربية ، **منتدى الفكر العربي** ، عمان ، ١٠ (١١٣) ، ١٣ -١٤ .

القرني ، علي . (١٩٩٠) . العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع التنموية ، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية** ، ٢ (٢) ، ٥٣٤-٥٤٤.

كمال ، مروان . (١٩٩٥) . ندوة التعليم العالي في البلدان العربية ، **منتدى الفكر العربي** ، **عمان** ، ١٠ (١١٣) .

محافظة ، سامح محمد . (١٩٩٢) . صورة الجامعات الأردنية كما يراها رجال والإعلام الأردنيون ، رسالة الخليج ، ع ٤٢ ، سنة ١٢، ص ٦٧ -٧٢ .

المسند ، شيخة . (١٩٩٨) . دور جامعة قطر في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها في ضوء بعض المتغيرات ، **مجلة مركز البحوث** ، السنة السابعة ، العدد الثالث عشر.، ص ١٧ -٢٣ .

محمد، السيد سليم . (١٩٨٢) . الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية، **المستقبل العربي**، ع ٤٠، ص ٩٣ - ٩٥.

مرسي ، محمد أحمد . (١٩٩١) . دور الجامعات الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها ، **مجلة شؤون اجتماعية** ، سنة ٢ ، ع ٣١ ، ص ٥٤ -٦١ .

Bowen, H. (1997). **Is higher education worth the cart? Investment in learning**. Washington: Jessy – Bass .

Doglass, G. (1977). **Economic versus investment in higher education** . New York: The Free Press.

Good Nasckera, A. (1983). Analysis of the role of communication education and occupational experience in the process of modernization in developing countries . **Disertation Abstracts International, 44**, (4),..?

Jayox, Ev, K. (1996). **A Framework for capacity building in policy analysis and economic management in Sub – Saharan Africa**, Washington, Dc.: World Bank.

Karsten, S. (1999). Neoliberal education reform in the Netherlands, **Comparative Education, 35** (3), 303.

Kellaghan, T. (1999). Educational tests & measurements. **Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice, 6** (3), 419.

Parsons, T. (1977). **Social systems and the evolution of action theory**, New York: the Free Press.

اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني
دراسة مقارنة

د. هدى حسن الخاجة
كلية التربية – جامعة البحرين

اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني
دراسة مقارنة *

د. هدى حسن الخاجة
كلية التربية – جامعة البحرين

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات بعض طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٠٠ طالبة متوسط أعمارهن ٧ – ١٩ سنة بانحراف معياري قدره ٧ر٠ سنة. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية تمثل كليات : الآداب حيث الدراسة النظرية ، وكلية العلوم حيث الدراسة النظرية العملية، وكلية التربية نظام معلم الفصل كعينة تمثل طالبات الدراسة النظرية اللاتي درسن مقررات جامعية للتربية الرياضية في كلية التربية .

استخدمت الدراسة مقياس كنيون Kenyon للاتجاهات نحو النشاط البدني وأجريت مقارنات بين استجابات المجموعات البحثية الثلاث على أبعاد المقياس. توصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة ككل نحو النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة - لخفض التوتر - كخبرة جمالية - للتفوق الرياضي - كخبرة اجتماعية، وأخيراً كخبرة توتر ومخاطرة .

لم تظهر النتائج وجود فروق معنوية بين اتجاهات مجموعتي طالبات : الدراسة النظرية والدراسة النظرية العملية، بينما كانت هناك فروق معنوية بين اتجاهات هاتين المجموعتين واتجاهات المجموعة الثالثة أي طالبات الدراسة النظرية اللاتي درسن مقررات في قسم التربية الرياضية لصالح المجموعة الأخيرة .

---

* لقد أحيل هذا البحث من مجلة العلوم الإنسانية التي تصدر عن جامعة البحرين إلى مجلة العلوم التربوية والنفسية. وكان تاريخ تسلم البحث في تلك المجلة هو ١١ يوليو ١٩٩٨م وتاريخ قبوله للنشر هو ١٢ يناير ١٩٩٩م .

Attitudes of Female Students at the University of Bahrain Towards Physical Activities A Comparative Study

Dr. Huda H. AlKaja
University of Bahrain, Department of Physical Education
College of Education

Abstract

The study aims at identifying the attitudes of some female students towards physical activities at the University of Bahrain. The sample of the study consists of 300 female students whose average age is 19.7 years with a standard deviation of 0.7. The sample is divided into three equal groups representing students from the College of Arts for theoretical studies, the College of Science for theoretical and practical sciences, and the College of Education-Classroom Teachers representing students of theoretical study who took university courses at the College of Education.

The study used Kenyon Scale for measuring attitudes towards physical activity. A comparative analysis was made between the responses of the three sample groups according to the measured dimensions. Results indicate that female students have positive attitudes towards physical activity as a social experience - as an experience for health and fitness - as an aesthetic experience – to reduce stress, an experience of pursuit of vertige and risk, and finally as an experience of sports excellence.

Results did not show any significant differences between the attitudes of female groups belonging to practical and theoretical studies. However, there were significant differences between the attitudes of these two groups and the attitudes of female students who took courses at the College of education who showed more positive attitudes than the two other groups.

اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني
دراسة مقارنة

د. هدى حسن الخاجة
كلية التربية – جامعة البحرين

المقدمة ومشكلة البحث

يمثل النشاط البدني جانباً مهماً من جوانب إعداد الشخصية المتكاملة للفرد، نظراً لما يتميز به من أنواع التفاعل التي تحقق للفرد العديد من المزايا المرتبطة بالنواحي الاجتماعية والعقلية والانفعالية، فضلاً عن النواحي المرتبطة باللياقة والصحة البدنية .

ويرى سنجر (Singer, 1975) أن شخصية الممارس للنشاط الرياضي تتغير إلى الأفضل نتيجة الخبرة التي يكتسبها عند ممارسة الألعاب الرياضية مما يساهم في تطوير بعض سماته الشخصية . ويذكر راتب (١٩٩٥) أن بعض العلماء يرون أن ممارسة النشاط البدني وتطور اللياقة البدنية للفرد يؤثر في تحسين مفهوم الذات وتقديرها؛ كما يساعد على التخلص من بعض الأمراض النفسية، وأن ممارسة الرياضة تؤدي إلى خفض السلوك العدواني باعتبار أنها وسيلة لتنفيس الطاقة .

ويذكر هولي و دون فرانكز (Howley & Don Franks, 1992) أن النشاط البدني يقلل من التوتر الناتج عن الإرهاق في العمل، ويحقق التوازن النفسي للفرد، ويعمل على الارتقاء بوظائف الجسم الحيوية، كما يقلل من احتمالية التعرض للمشكلات المرضية المتعلقة بصحة الشخص .

وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط البدني يعد أحد الأساليب المهمة لإعداد الفرد مجتمعياً بما يسهم في مواكبة الحضارة والتقدم العلمي. فالتربية البدنية والرياضة جزء من التربية العامة تستغل ميل الأفراد للحركة والنشاط في تطوير عمليات النمو المتكامل والمتزن من خلال استثمار الفرد لأوقات فراغه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع .

والاتجاه Attitude كما يعرفه ألبورت (Allport, 1967) هو حاله من الاستعداد العقلي والعصبي تنظمها الخبرة السابقة، وهذه الحالة توجه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات أو الأشياء أو المواقف التي ترتبط بها .

ويرى علاوي (١٩٨٧) أن قياس الاتجاهات نحو التربية الرياضية يساعد المربي الرياضي على تشجيع الاتجاهات الرياضية الإيجابية أو المرغوب فيها، كما يساهم في محاولة تغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية، والتمهيد لتنمية اتجاهات جديدة وإكسابها للفرد .

ومما تقدم تتضح أهمية دراسة اتجاهات طلاب الجامعة نحو ممارسة النشاط البدني كأحد أوجه التنمية الشاملة وخاصة فيما يرتبط بتكوين شخصياتهم للحياة المجتمعية، حيث أشار لوكهارت (Lockhart المشار إليه في سالم، ١٩٧٧) إلى أن هناك علاقة إيجابية مرتفعة بين العوامل المحددة للشخصية السوية كما يقيسها اختبار عوامل الشخصية الستة عشر لـــ كامل 16PF وبين الاتجاهات نحو النشاط البدني بأبعاده الستة كما يحددها مقياس "كنيون" للاتجاهات .

وترى الباحثة أن التعرف على اتجاهات طالبات الجامعة نحو ممارسة النشاط البدني – وخاصة في مجتمع دولة البحرين كأحد المجتمعات الخليجية – يعتبر أمراً بالغ الأهمية للوقوف مبدئياً على وعي واقتناع الطالبات بهذا النوع من النشاط وارتباطه بحياتهن ومستقبلهن، مما فرض على الباحثة أن تجعل هذا الموضوع مجالاً للدراسة كبداية لإجراء المزيد من الدراسات الأكاديمية حول هذا الموضوع في مختلف قطاعات المجتمع البحريني، مما يساهم تطبيقياً في زيادة حجم ممارسة الفتيات والسيدات لأنواع مختلفة من الأنشطة والرياضات التي تعود عليهن وعلى المجتمع البحريني عامة بفوائد إيجابية متعددة .

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى مقارنة اتجاهات طالبات جامعة البحرين نحو النشاط البدني، ويتطلب ذلك :

١ - التعرف على نوع الاتجاهات نحو النشاط البدني لدى طالبات جامعة البحرين.

٢ - المقارنة بين الاتجاهات نحو النشاط البدني لدى طالبات جامعة البحرين بسحب الفئات الآتية:

أ - الطالبات بالكليات النظرية والطالبات بالكليات النظرية والعملية .

ب -الطالبات اللاتي يدرسن مقررات للتربية الرياضية، والطالبات اللاتي لا يدرسن هذا النوع من المقررات .

تساؤلات البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ - ما نوعية اتجاهات طالبات جامعة البحرين - على اختلاف كلياتها - النظرية والنظرية العملية - نحو النشاط البدني ؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات الكليات النظرية وطالبات الكليات النظرية والعملية نحو النشاط البدني ؟

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط البدني بين طالبات الجامعة اللاتي قمن بدراسة بعض مقررات التربية الرياضية بالجامعة وبين الطالبات اللاتي لم يدرسن هذا النوع من المقررات ؟

الدراسات السابقة والمرتبطة

أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال الاتجاهات نحو النشاط البدني على فترات زمنية متتابعة، وطبقت على عينات بحثية مختلفة الأعمار؛ حيث أجرى ماكلوك (Maclock, 1970) دراسة لقياس اتجاهات تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية بمدينة "بلفاست" بايرلندا نحو النشاط البدني باستخدام مقياس "كنيون" للاتجاهات. وأوضحت النتائج وجود اتجاهات إيجابية ذات درجات استجابة عالية بالنسبة لمحاور : الصحة واللياقة – كخبرة اجتماعية – كخبرة جمالية– كخبرة لخفض التوتر .

وتناولت دراسة دوتسن (Dotson, 1972) التعرف على قيمة الأنشطة البدنية لدى طلاب الجامعة؛ واستخدمت الدراسة مقياس "كنيون" للاتجاهات. وتوصلت النتائج إلى أن أعلى درجات الاستجابة على محاور المقياس كانت محور النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة وكخبرة لخفض التوتر، في حين كان الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة جمالية يمثل أقل درجات الاستجابة .

وأشارت نتائج دراسة سيمون و فرانك (Simon & Frank, 1974) إلى وجود إيجابية لدى كل من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية بمدينة واشنطن نحو النشاط البدني. وجاءت النتائج وفق أبعاد مقياس "كنيون" مرتبة على النحو التالي : كخبرة اجتماعية – كخبرة للصحة واللياقة – كخبرة جمالية – لخفض التوتر – خبرة توتر ومخاطرة - وأخيراً كخبرة للتفوق الرياضي .

وأجرى برينكوت (Birenkott, 1976) دراسة مقارنة بين طلبة وطالبات الجامعة – رياضيين وغير رياضيين – في الاتجاه نحو النشاط البدني. وتوصلت النتائج إلى أن الفروق كانت لصالح الطلاب في كافة أبعاد مقياس "كنيون" للاتجاهات، في حين كانت نتائج دلالات الفروق لصالح الطالبات في بعد النشاط البدني كخبرة جمالية .

وقامت "جيل" (Gail, 1980) بدراسة للتعرف والمقارنة بين طلبة وطالبات الجامعة في الاتجاه نحو النشاط البدني، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٦٧ طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة ككل نحو النشاط البدني كخبرة جمالية، بينما كانت أعلى درجات الاستجابة للطالبات في اتجاهاتهن نحو النشاط البدني : كخبرة اجتماعية – خبرة جمالية – وخبرة خفض التوتر . بينما كانت أعلى درجات استجابة الطلاب في الاتجاه نحو النشاط البدني : كخبرة للصحة واللياقة – خبرة جمالية – وكخبرة لخفض التوتر .

وتوصلت نتائج دراسة الحاج (١٩٨٣) على عينة مكونة من ٢٢٠ طالباً وطالبة من الدارسين بالجامعة الأمريكية بالقاهر، إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو النشاط البدني على جميع أبعاد مقياس كنيون فيما عدا بعدي : النشاط البدني كخبرة التفوق الرياضي وكخبرة توتر ومخاطرة .

ولقد أجرى طلبة (١٩٩٢) دراسة لمقارنة الاتجاهات نحو النشاط بين ٢٠٠ تلميذ و ٢٠٠ تلميذة من المدارس الثانوية لمحافظة المنيا بمصر مستخدماً مقياس كنيون للاتجاهات. وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية عامة لدى عينتي الدراسة من الذكور والإناث في الاستجابة لأبعاد المقياس؛ بينما أشارت دلالات الفروق إلى أنها كانت لصالح عينة التلاميذ في بعدي : النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة والنشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي .

وقامت صادق وذياب (١٩٩٢) بدراسة لمقارنة اتجاهات طلبة وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية نحو النشاط البدني على عينة مكونة من ٣٥٧ طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان مقياس كنيون للاتجاهات . أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى الدرجات الإيجابية على أبعاد المقياس كانت بالنسبة للطالبات في الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة .

التعليق على الدراسات السابقة

من عرض الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث أمكن استخلاص الآتي : -

بلغ مجموع تلك الدراسات (٨) ثمان دراسات، أجريت خلال الفترة منذ عام ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٩٢م. خمس من هذه الدراسات أجريت على عينة من طلاب الجامعة هي دراسات كل من : دوتسن (Dostson, 1992) ، وبرنكيوت (Brenkott, 1978)، وجيل (Gail, 1979) ، والحاج (١٩٨٣)، و صادق و ذياب (١٩٩٢). طبقت ثلاث من تلك الدراسات على عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية هي دراسات: ماكلوك (Maclock, 1970) ، و سيمون وفرانك (Simon & Frank, 1974) ، وطلبة (١٩٩٢) .

اشتمل عرض الدراسات على ثلاث دراسات أجريت في البيئة العربية منها دراسة واحدة أجريت في إحدى دول مجلس التعاون الخليجي - دولة الكويت - وهي دراسة "صادق و ذياب (١٩٩٢)، ودراستين أجريتا في مصر هما دراسة الحاج (١٩٨٣)، ودراسة طلبة (١٩٩٢)، والدراسات الست الأخرى أجريت في بيئات أجنبية .

استخدمت جميع الدراسات السابقة مقياس كنيون للاتجاهات نحو النشاط البدني كأداة للقياس .

ولقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تحديد أهداف البحث وفروضه واختيار عينة الدراسة، كما أنه من خلال هذه الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة البحث وتحديد خطة المعالجة الإحصائية للبيانات .

إجراءات البحث

منهج البحث : استخدم المنهج الوصفي المقارن نظراً لملاءمته لطبيعة إجراء هذه الدراسة.

عينة البحث : اختيرت عينة البحث وعددها (٣٠٠) ثلاثمائة طالبة بالطريقة العشوائية من أصل ٢٩٣٠ طالبة بثلاث كليات بجامعة البحرين هي الآداب، والعلوم، وكلية التربية نظام معلم الفصل. وقد بلغت النسبة المئوية للعينة ٢٣ر١٠% من مجموع طالبات الكليات الثلاث. وكان متوسط أعمار الطالبات ١٩ سنة وسبعة شهور بانحراف معياري + ٧ر٠ وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية تمثل ثلاث فئات كالتالي : -

(١٠٠) مائة طالبة من كلية الآداب وتمثل الكليات النظرية .

(١٠٠) مائة طالبة من كلية العلوم وتمثل الكليات النظرية العملية .

(١٠٠) مائة طالبة من كلية التربية – نظام معلم الفصل – وتمثل طالبات الجامعة اللاتي درسن مقررات في التربية الرياضية بالجامعة .

أداة جمع البيانات

استخدمت الباحثة مقياس كنيون Kenyon Scale للاتجاهات نحو النشاط البدني Attitude Towards Physical Activity (ATPA). وقد صمم هذا المقياس كنيون (Kenyon, 1980) وأعده في صورته العربية علاوي (١٩٨٧) .

وقد استخدمت الباحثة هذا المقياس نظراً لشيوع استخدامه في المجال الرياضي وفي نطاق عدد كبير من الدراسات التي أجريت في البيئات الأجنبية والعربية التي استعانت بها الباحثة في جزء الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث، وقد أشارت هذه الدراسات إلى صدق وثبات العبارات التي وردت بأبعاد المقياس، حيث تراوح معامل الصدق فيها ما بين ٨٢ر٠ ، ٩٥ر٠ ، كما تراوح معامل الثبات ما بين ٦٩ر٠ ، ٨٧ر٠، كما فضلت الباحثة استخدام هذا المقياس نظراً لتضمنه مجموعة أبعاد غير متجانسة وسهلة الفهم، وتتميز بوضوح المعنى . كما يتيح إظهار التباين في اتجاهات الأفراد نحو النشاط البدني .

ويتضمن مقياس كنيون ستة أبعاد موزعة على (٥٤) أربع وخمسون عبارة كالتالي :

١ - النشاط البدني كخبرة اجتماعية Social Experience ٨ عبارات .
٢ - النشاط البدني للصحة واللياقة Health and Fitness ١١ عبارة .
٣ - النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة Pursuit of Vertige ٩ عبارات .
٤ - النشاط البدني كخبرة جمالية Aesthetic Experience ٩ عبارات .
٥ - النشاط البدني لخفض التوتر Gatharsis ٩ عبارات .
٦ - النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي Ascetic Experience ٩ عبارات

وقد حدد للمقياس ميزان خماسي التقدير لكل من العبارات الموجبة والسالبة على النحو المبين بالجدول رقم (١) .

الجــدول (١)

ميزان التقدير للعبارات السالبة والموجبة للمقياس

م	الأراء	درجة العبارات	
		الموجبة	السالبة
١	موافق بدرجة كبيرة	٥	١
٢	موافق	٤	٢
٣	لم أكون رأي بعد	٣	٣
٤	غير موافق	٢	٤
٥	غير موافق على الإطلاق	١	٥

تطبيق المقياس :

طبق المقياس على عينة الدراسة من الطالبات في شكل استمارات مطبوعة، طرحت عليهن الطالبات في موقف جمعي وفق توزيع العينة. وتم التأكيد على الطالبات في مراعاة الدقة عند قراءة عبارات المقياس والإجابة عنها. وقد تم ذلك خلال فعاليات الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٩٦/١٩٩٧م .

تم طرح (٣١٨) ثلاثمائة وثمان عشرة استمارة، بواقع(١٠٦) استمارة لكل فئة من فئات عينة الدراسة، على أساس توقع استبعاد عدد من الاستمارات لأخطاء الاستجابة. وبعد جمع الاستمارات وتصحيحها تم استبعاد (١٥) استمارة منها (٦) ستة استمارات بعينة طالبات كلية الآداب، (٤) استمارات بعينة طالبات كلية العلوم، (٥) استمارات بعينة كلية التربية نظام معلم الفصل. وحتى تكون العينات متساوية العدد قامت الباحثة بإجراء سحب واستبعاد عشوائي لعدد (٢) استمارة من عينة كلية العلوم، واستمارة واحدة من عينة كلية التربية نظام معلم الفصل فأصبحت أعداد العينة موزعة بالتساوي (١٠٠) مائة استمارة تمثل كل فئة من فئات المجموعات الثلاث، وأصبح العدد الفعلي لعينة الدراسة ٣٠٠ طالبة ، ووفقاً لذلك تم تفريغ البيانات .

خطة المعالجة الإحصائية :

اشتملت المعالجة الإحصائية للبيانات على التالي :

١ - المتوسطات الحسابية .

٢ - الانحرافات المعيارية .

٣ - اختبار "ت" t-Test

عرض النتائج ومناقشتها

أ - عرض النتائج

فيما يلي يتم أولاً عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على عبارات أبعاد المقياس، ويتبع ذلك عرض نتائج فروق قياس الاستجابات بين مجموعات البحث الثلاث .

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات العينة والمتوسط العام للاستجابات على أبعاد مقياس "كنيون" للاتجاهات

ن = ٣٠٠

م	أبعاد المقياس	كلية التربية-معلم الفصل		كلية الآداب		كلية العلوم		المتوسط العام	الانحراف المعياري
		س̄	ع	س̄	ع	س̄	ع		
١	خبرة اجتماعية.	٢٩ر١٨	٤ر١٢	٢٦ر٩٧	٥ر٧٥	٢٨ر٠٢	٥ر٦٩	٢٨ر٠٦	٧ر١٧
٢	للصحة واللياقة.	٤٢ر١٧	٥ر٣٤	٤١ر٥٥	٤ر٥٠	٤٠ر٨٨	٤ر٨٨	٤١ر٥٣	٦ر٤٨
٣	خبرة توتر ومخاطرة.	٢٢ر٦٧	٣ر١٥	٢٤ر٨٠	٣ر٨٧	٢٥ر٠٠	٣ر٦٧	٢٤ر١٦	٥ر٢٦
	خبرة جمالية.								
٤	لخفض التوتر.	٣١ر٠٠	٥ر٢٢	٣٠ر١٧	٤ر٤١	٣٠ر٨٢	٣ر٨٨	٣٠ر٦٦	٧ر٤٠
٥	خبرة للتفوق الرياضي	٣٣ر٥١	٥ر١١	٣٠ر٢٨	٥ر٠٢	٣١ر١١	٤ر١٣	٣١ر٦٣	٧ر٦٣
٦		٣١ر٧٧	٤ر٥٥	٢٨ر٩٦	٥ر٧٤	٣٠ر٠٠	٥ر٨٥	٣٠ر٢٤	٧ر٢٨

يتضح من جدول (٢) أن أعلى درجات الاستجابة لأبعاد المقياس كانت تتمثل في المحور الثاني كخبرة للصحة واللياقة بالنسبة لفئات البحث الثلاث، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤٢ر١٧ درجة لطالبات كليات التربية نظام معلم الفصل مقابل ٤١ر٥٥ لطالبات كلية الآداب، بينما بلغ المتوسط لطالبات كلية العلوم ٤٠ر٨٨ درجة. وكانت أقل درجات الاستجابة لفئات البحث الثلاث في المحور الثالث - كخبرة توتر ومخاطرة - بمتوسطات حسابية مقاديرها على التوالي : -

٢٢ر٦ ، ٢٤ر٨٠ ، ٢٥ درجة بالنسبة لطالبات كليات : التربية نظام معلم الفصل والآداب والعلوم .

الجدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي قياسات
الاستجابة على أبعاد المقياس بين طالبات
كلية الآداب وطالبات كلية العلوم

ن = ٢٠٠

الأبعاد	كلية الآداب		كلية العلوم		فرق المتوسطين	قيمة "ت"
	س	ع	س	ع		
خبرة اجتماعية.	٢٦ر٩٧	٥ر٧٥	٢٨ر٠٢	٥ر٦٩	١ر٠٥	١ر٨٤
للصحة واللياقة.	٤١ر٥٥	٤ر٥٠	٤٠ر٨٨	٤ر٨٨	٠ر٦٧	١ر٤٢
خبرة توتر ومخاطرة .	٢٤ر٨٠	٣ر٨٧	٢٥ر٠٠	٣ر٦٧	٠ر٢٠	٠ر٥٣
خبرة جمالية.						
لخفض التوتر.	٣٠ر١٧	٤ر٤١	٣٠ر٨٢	٣ر٨٨	٠ر٦٥	١ر٥٤
خبرة للتفوق الرياضي.	٣٠ر٢٨	٥ر٠٢	٣١ر١١	٤ر١٣	٠ر٨٣	١ر٨٠
	٢٨ر٩٦	٥ر٧٤	٣٠ر٠٠	٥ر٨٥	١ر٠٤	١ر٧٩

قيمة "ت" الجدولية = ١ر٩٧ عند مستوى ٠ر٠٥

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاستجابة على محاور المقياس بين مجموعتي طالبات كلية الآداب والعلوم .

الجدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي قياس

الاستجابة على أبعاد المقياس بين طالبات

كلية التربية نظام معلم الفصل وطالبات كلية الآداب

ن = ٢٠٠

الأبعاد	كلية التربية- نظام معلم فصل		كلية الآداب		فرق المتوسطين	قيمة "ت"
	س	ع	س	ع		
خبرة اجتماعية.	٢٩ر١٨	٤ر١٢	٢٦ر٩٧	٥ر٧٥	٢ر٢١	٤ر٤٢*
للصحة واللياقة.	٤٢ر١٧	٥ر٣٤	٤١ر٥٥	٤ر٥٠	٠ر٦٢	١ر٢٦
خبرة توتر ومخاطرة .	٢٢ر٧٦	٣ر١٥	٢٤ر٨٠	٣ر٨٧	٢ر٠٤	٥ر٨٢*
خبرة جمالية.						
لخفض التوتر.	٣١ر٠٠	٥ر٢٢	٣٠ر١٧	٤ر٤١	٠ر٨٣	١ر٧٢
خبرة للتفوق الرياضي.	٣٣ر٥١	٥ر١١	٣٠ر٢٨	٥ر٠٢	٣ر٢٣	٥ر٩٨*
	٣١ر٧٧	٤ر٥٥	٢٨ر٩٦	٥ر٧٤	٢ر٨١	٥ر٤٠*

* دال إحصائياً عند مستوى ٠ر٠٥

قيمة "ت" الجدولية = ١ر٩٧

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابة لمحاور المقياس بين مجموعتي طالبات : كلية التربية نظام معلم الفصل وكلية الآداب، وكانت الفروق لصالح طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل في المحور الأول - كخبرة اجتماعية - والمحور الخامس - كخبرة لخفض التوتر - والمحور السادس - كخبرة للتفوق الرياضي، بدلالات معنوية مقاديرها على التوالي : ٤ر٤٢ ، ٥ر٩٨، ٥ر٤٠، بينما كانت الفروق لصالح مجموعة طالبات كلية الآداب في المحور الثالث - كخبرة توتر ومخاطرة - بدلالة معنوية مقدارها ٥ر٨٢ .

الجدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي قياسات

الاستجابة على أباعد المقياس بين طالبات

كلية التربية – معلم الفصل وطالبات كلية العلوم

ن = ٢٠٠

الأبعاد	كلية التربية- نظام معلم فصل		كلية العلوم		فرق المتوسطين	قيمة "ت"
	س	ع	س	ع		
خبرة اجتماعية.	١٨ر٢٩	١٢ر٤	٠٢ر٢٨	٦٩ر٥	١٦ر١	٣٢ر٢*
للصحة واللياقة.	١٧ر٤٢	٣٤ر٥	٨٨ر٤٠	٨٨ر٤	٢٩ر١	٥٢ر٢*
خبرة توتر ومخاطرة.	٧٦ر٢٢	١٥ر٣	٠٠ر٢٥	٦٧ر٣	٢٤ر٠	٥٩ر٦*
خبرة جمالية.	٠٠ر٣١	٢٢ر٥	٨٢ر٣٠	٨٨ر٣	١٨ر٠	٣٩ر٠
لخفض التوتر.	٥١ر٣٣	١١ر٥	١١ر٣١	١٣ر٤	٤٠ر٢	١٠ر٥*
خبرة للتفوق الرياضي.	٧٧ر٣١	٥٥ر٤	٠٠ر٣٠	٨٥ر٥	٧٧ر١٢	٣٤ر٤*

* دال عند مستوى ٠٥ر٠

قيمة ت الجدولية = ٩٧ر١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبيان بين مجموعتي طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل وطالبات كلية العلوم، وكانت الفروق لصالح طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل في المحاور : الأول والثاني والخامس والسادس وهي على التوالي : النشاط البدني كخبرة اجتماعية - كخبرة للصحة واللياقة - لخفض التوتر - للتفوق الرياضي، بدلالات معنوية مقاديرها : ٣٢ر٢ ، ٥٢ر٢ ، ١٠ر٥ ، ٣٤ر٣

بينما كانت الفروق لصالح مجموعة طالبات كلية العلوم في الاستجابة على المحور الثالث - كخبرة توتر ومخاطرة - بدلالة معنوية مقدارها ٥٩ر٦ . كما تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاستجابة للمحور الرابع - كخبرة جمالية .

مناقشة النتائج :

يتضح من عرض نتائج جدول (٢) وجود اتجاهات إيجابية لعينة البحث ككل متضمنة المجموعات البحثية الثلاث نحو النشاط البدني وفق أبعاد مقياس "كنيون" . وقد أظهرت

استجابات الطالبات أن اتجاهاتهن الإيجابية شملت جميع أبعاد المقياس حيث بلغ أقل متوسط لهذه الاستجابات ١٦ر٢٤ درجة في حين بلغ أعلى متوسط لدرجات الاستجابة ٥٣ر٤١ درجة.

كما يتضح من نفس الجدول (٢) أن ترتيب الاتجاهات الإيجابية لدى عينة الدراسة ككل جاءت على أبعاد المقياس وفق ما يلي : -

١ - النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة ٥٣ر٤١ درجة .
٢ - النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر ٦٣ر٣١ درجة .
٣ - النشاط البدني كخبرة جمالية ٦٦ر٣٠ درجة .
٤ - كخبرة للتفوق الرياضي ٢٤ر٣٠ درجة .
٥ - كخبرة اجتماعية ٠٦ر٢٨ درجة .
٦ - كخبرة توتر ومخاطرة ١٦ر٢٤ درجة .

إن ظهور النتائج على هذا النحو يدل على وجود درجة كافية من الوعي لدى الطالبات - عينة الدراسة - بأهمية ودور النشاط البدني في الجوانب التي تحددها أبعاد المقياس. كما توضح هذه النتيجة أن العادات والتقاليد في مجتمع دولة البحرين لم تكن حائلاً دون وجود الاتجاه الإيجابي نحو النشاط لدى طالبات الجامعة، وهذه النتيجة تعد من المؤشرات الإيجابية ذات الأهمية بالنسبة لأهداف البحث، كما أنه من خلالها يمكن الإجابة على التساؤل الأول للدراسة حول :"ما هي نوعية اتجاهات طالبات جامعة البحرين - على اختلاف كلياتها النظرية والنظرية والعملية - نحو النشاط البدني ؟

وتتفق نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بمحور النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة والذي جاء في الترتيب الأول لنتائج الدراسة الحالية متفقاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة "ماكلوك(Maclock 1970) ونتائج دراسة صادق و ذياب (١٩٩٢) . كما تتفق النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الحاج (١٩٨٣) في أن محور النشاط لبدني كخبرة توتر ومخاطرة كان يمثل أقل درجات الاستجابة .

وبالنسبة لبقية أبعاد المقياس، فإن الاختلاف في نتائج الدراسات حول ترتيب درجات الاستجابة نحوها يمكن تفسيره على أساس اختلاف طبيعة مجتمعات البحث في هذه الدراسات وكذلك بالنسبة لاختلاف المراحل السنية لعينات الدراسة.

وملاحظة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الاستجابة لأبعاد المقياس بين مجموعتي طالبات كلية الآداب وكلية العلوم - كما تشير إلى ذلك نتائج جدول

(٣) - يدل على اتفاق مستوى الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات هاتين الكليتين نحو النشاط البدني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صادق و ذياب (١٩٩٢) في المقارنة بين استجابات طالبات الكليات النظرية والعملية بجامعة الكويت. ومن خلال هذه النتيجة يمكن الإجابة على التساؤل الثاني للدراسة : " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات الكليات النظرية والعملية الذين لم يتعرضوا لدراسة أي من مقررات التربية الرياضية بالجامعة ؟

وتوضح نتائج الجدولين (٤ ، ٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة الاستجابة على بعض أبعاد المقياس بين طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل وكل من طالبات كليتي الآداب والعلوم، حيث تشير نتائج جدول (٤) إلى أن دلالة الفروق الإحصائية كانت لصالح مجموعة طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل في أبعاد النشاط البدني : كخبرة اجتماعية - كخبرة لخفض التوتر - وكخبرة للتفوق الرياضي مقارنة باستجابات طالبات كلية الآداب .

وكانت نتائج دلالات الفروق لصالح نفس المجموعة - طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل عند مقارنتها باستجابات طالبات كلية العلوم (جدول ٥) في أبعاد النشاط البدني : كخبرة للصحة واللياقة - كخبرة للتفوق الرياضي. وهذه النتائج تعتبر منطقية وتعبر عن التأثير الإيجابي لفعاليات الأنشطة البدنية لطالبات كلية التربية نظام معلم الفصل من خلال دراسة بعض مقررات التربية الرياضية بالجامعة ويتفق ذلك مع ما أشار إليه نتائج دراسة الحاج (١٩٨٣) عند مقارنة اتجاهات كل من الطالبات الرياضيات في أبعاد مقياس كنيون : كخبرة لخفض التوتر وخبرة للتفوق الرياضي. وتتفق تلك النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه ماكلوك (Maclock, 1970) من وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات نحو النشاط البدني والممارسة الرياضية الإيجابية .

وبالنسبة لبعد النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، جاءت نتائج دلالات الفروق الإحصائية لصالح مجموعتي طالبات كلية الآداب وكلية العلوم مقارنة باستجابات طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل. يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس خبرات النجاح التي تم اكتسابها لطالبات كلية التربية نظام معلم الفصل. وعند ممارستهن للنشاط البدني من خلال مقررات التربية الرياضية. ويؤكد على تلك النتيجة ما أوضحه عـــــلاوي (١٩٨٧) من أن النشاط الرياضي يزخر بأنواع متعددة من الخبرات الانفعالية التي تتميز بقوتها التي تؤثر تأثيراً واضحاً على سلوك الفرد، كما أن الخبرات الانفعالية الناتجة عن إتقان المهارات الحركية تستدعي الخبرات الانفعالية السارة لدى الفرد نظراً لإحساسه بالتميز في أداء مثل هذه المهارات الرياضية التي تتميز بصعوبتها وخطورتها والتي لا يتمكن الكثيرون من أدائها .

ويتفق ذلك أيضاً مع ما أوضحه زهران (١٩٨٤) في أن الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة، كما أنه على الرغم من أن الاتجاهات تتميز بالثبات النسبي، إلا أنه من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة. ومن خلال تلك النتيجة التي أمكن التوصل إليها تكون الإجابة قد تحققت عن التساؤل الثالث للدراسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط البدني بين طالبات كلية التربية نظام معلم فصل اللاتي درسن أحد مقررات التربية الرياضية بالمرحلة الجامعية وبين الطالبات اللاتي لم يتعرضن لدراسة هذا المقرر ؟

الاستنتاجات

من عرض النتائج السابقة ومن خلال المعالجات الإحصائية المستخدمة يمكن حصر الاستنتاجات التالية :

١ - توجد اتجاهات إيجابية عامة لدى الطالبات عينة الدراسة - نحو النشاط البدني كما تقيسه أبعاد مقياس كنيون للاتجاهات. وقد جاءت وفق الترتيب التالي : النشاط البدني كخبرة للصحة واللياقة - لخفض التوتر - كخبرة جمالية - للتفوق الرياضي - كخبرة اجتماعية - خبرة توتر ومخاطرة .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات كليتي الآداب والعلوم في الأبعاد الست لمقياس "كنيون" للاتجاهات نحو النشاط البدني .

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو النشاط البدني بين طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل في أبعاد النشاط البدني : كخبرة لخفض التوتر - للتفوق الرياضي - كخبرة اجتماعية، بينما كانت دلالات الفروق في النتائج لصالح عينة طالبات كلية الآداب في بعد النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة .

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو النشاط البدني بين عينة طالبات كلية التربية نظام معلم الفصل وطالبات كلية العلوم لصالح طالبات كلية التربية في أبعاد النشاط البدني كخبرة لخفض التوتر - للتفوق الرياضي - للصحة واللياقة - كخبرة اجتماعية، فيما كانت الفروق لصالح طالبات كلية العلوم في بعد النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة .

التوصيات

من خلال عرض الاستنتاجات وفي حدود عينة الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية :

١ - بحث إمكانية تعميم دراسة بعض مقررات التربية الرياضية العملية لطالبات الجامعة بمختلف كلياتها أسوة بطالبات كلية التربية نظام معلم الفصل .

٢ - التدعيم الإعلامي حول دور وأهمية النشاط البدني والرياضة بأنواعها المختلفة بالنسبة لطالبات المرحلة الجامعية .

٣ - تستثير هذه الدراسة إجراء دراسة أخرى للبحث في حجم الممارسة الفعلية للأنشطة الرياضية لدى طالبات الجامعة بكلياتها المختلفة مما يمكن من خلاله الوقوف على مدى الاتفاق أو التعارض مع الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط البدني التي أظهرتها استجابات الطالبات في الدراسة الحالية .

قائمة المراجع

الحاج، كاشف نايف .(١٩٨٣). **اتجاهات طلبة وطالبات الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان القاهرة .

راتب، أسامة كامل .(١٩٩٥). **علم نفس الرياضة** (الطبعة الأولى). القاهرة : دار الفكر العربي.

زهران، حامد عبدالسلام .(١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي** (الطبعة الخامسة) . القاهرة : عالم الكتب .

سالم، عزيزة محمود .(١٩٧٧). **الاتجاهات النفسية لطالبات المرحلة الثانوية نحو النشاط الرياضي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة.

صادق، مرفت محمود وذياب، عبدالرحيم .(١٩٩٢). **اتجاهات طلبة وطالبات جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية نحو النشاط البدني في كلية التربية الرياضية للبنين** . مؤتمر رؤية مستقبلية للتربية الرياضية المدرسية (المجلد الثالث، ص ص ١١٣-١٢٩). الهرم، جمهورية مصر العربية: جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين .

طلبة، محمود إسماعيل .(١٩٩٢). **دراسة مقارنة في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية بمدينة المنيا**. في كلية التربية الرياضية، مؤتمر رؤية مستقبلية للتربية الرياضية المدرسية. مجلة كلية التربية الرياضية بالهرم (المجلد الثالث، ص ص ٥٩-٧٢). الهرم، جمهورية مصر العربية: جامعة حلوان، كلية التربية .

علاوي، محمد حسن .(١٩٨٧). **علم النفس الرياضي** (الطبعة السابعة). القاهرة: دار المعارف .

ثانياً : المراجع الأجنبية

Allport, G.W, .(1967). **Reading in attitude theory and measurement.** New York: John Wiley & Sons.

Birenkott, R, .(1976). A comparison of expressed sports man-ship attitudes of college athletes and non-athletes concerning ethical decision in competitive students. **Dissertation Abstracts International**, 38, 812 – A.

Dotson, C., .(1972). Values of physical activity by male university students. **Research Quarterly. 43**, (2), 420-433.

Howley, E. T., & Don Franks, B., .(1992). **Health fitness** (second edition), Champaign, Illionois, Canada: Human Kinetics Books.

Gail, M., .(1980). Attitude toward physical activity as a function of sex-role orientation. **Dissertation Abstracts International, 40**, 1214-1215A.

Maclock, M., .(1970). Attitudes of secondary school towards participation in physical activity – abstracted in **Completed Research in Health, Physical Education and Recreation**.

Singer, R. M., .(1975). **Myths and trust in sports psychology.** New York: Harper and Row Publishers.

Simon, T., & Frank, S., .((1974). An instrument for assessing children's attitudes towards physical activity. **Research Quarterly, 45** – (4), 407-415.

Wilkins, L, .(1974). **Attitude towards physical activity**, T.U.S.

واقع مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض – المملكة العربية السعودية

إعداد

جمال بن عبدالعزيز الشرهان

كلية التربية – جامعة الملك سعود

واقع مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*

د. جمال بن عبدالعزيز الشرهان

كلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

ترمي هذه الدراسة الى التعرف على واقع مراكز مصادر التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلمة في المرحلة الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ثم استطلاع آرائهن بواسطة استبانة أعدها الباحث اشتملت على (٦٥) بندًا. وأظهرت نتائج الدراسة على أن هناك فوائد تعليمية عدة يمكننا أن تحصل عليها المعلمات من وجود مركز مصادر التعلم في المدرسة. منها مساعدة المعلمة في إعداد المادة التعليمية، وتدريب المعلمات على استخدام الأجهزة والمواد التعليمية أو تقديم الفرصة المناسبة للتعليم الذاتي وغيرها. وقد دلت النتائج على أن المناهج المقررة والخطط الدراسية لا تحث على ربط المادة التعليمية بمركز مصادر التعلم. وأن هناك قصوراً في توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المدرسة. وكشفت الدراسة وجود معوقات وصعوبات عدة في استخدام مركز مصادر التعلم، ثم طرحت عينة الدراسة الحلول والمقترحات حول تحسين دور مركز مصادر التعلم في المدرسة وتفعيله. وبناءً على هذه النتائج فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

تاريخ استلام البحث ٢٠٠٠/٤/٢٣ تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٠/١٢/٢٦

Current Status of Learning Resource Centers at Girls' High Schools

In Riyadh City – The Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Jamal A. Sharhan

College of Education – King Saud University

Abstract

This study aimed at revealing the current status of the learning resource centers at girls' high schools in Riyadh from teachers perspective. The sample of the study consisted of 64 female teachers drawn randomly from Riyadh city.

A questionnaire composed of 65 items was distributed. Date analysis revealed that learning resource centers serve teachers in many aspects. Among these aspects are: helping teachers in preparing learning materials; assisting teachers in getting training on using equipments and learning materials; and providing opportunities for self-directed learning to teachers.

Results also showed that enforced curricula and teaching plans do not induce connecting learning materials with resource centers. A shortage of learning resources and equipments at schools was detected.

Obstacles that minimize using learning centers at schools were determined. Suggestions for improving the role of the learning resource center in shoal were presented.

المقدمـــــة :

إن التحديات التي يواجهها العـالم فـي عـصرنا الحـالي والتغيـر الـسريع الـذي طرأ على جميع مجالات الحياة الاجتماعية والتعليميـة والثقافيـة وغيرهـا، يجعـلان مـن الـضروري علـى المؤسـسات التعليميـة أن تأخـذ بالتقنيـات الحديثـة لتحقيـق أهدافها،ومواجهة هذه التحديات. ومجتمعنا المعاصـر واحـد مـن تلـك المجتمعـات التـي تواكب هذه المتغيرات التي تستخدم التقنيات الحديثة والتـي منهـا مراكـز مـصادر الـتعلم لتلبية حاجات التعليم لكـلٍ مـن الطـلاب والطالبـات، والمعلمـين والمعلمـات وغيـرهم، ولكننا عندما ننظر الى الواقع الحـالي نجـد أن تطبيقهـا بـصفة محـدودة، لأنـه مازالـت حركة مصادر التعلم غير شائعة في كثيـر مـن المـدارس الموجـودة بالمملكـة العربيـة السعودية، وإن كانت بعض المدارس الحكومية ولاسـيما الأهليـة قـد بـدأت فـي الآونـة الأخيرة بإنشائها، لما تقدمه من خدمات متميزة في مجال التعلـيم، وعلـى أيـة حـال فـإن فكرة مراكز مصادر التعلم تعود إلى القـرن الـسادس عـشر كمـا أشـار إليهـا سـلامة (١٩٩٥)، ولكنها لم تكن تحمل هذا الاسـم. وقـد تطـورت فـي بدايـة الـستينيات مـن القرن العشرين بتسميات مختلفة تدل على الوظيفـة التـي تقـدمها، وقـد أجمعـت بعـض آراء المكتبيين والتربويين في البداية على أنهـا تطـور لمفهـوم المكتبـة فـي المدرسـة، لتشتمل على الكتب، والمواد والأجهزة التعليميـة المختلفـة. واسـتمرت فـي التطـور منـذ بداية السبعينيات وحتى التسعينيات وأطلـق عليهـا بالمكتبـة الـشاملة أو بمركـز مـصادر التعلم بحيث أثرت في الأدوار التي يقوم بهـا المـتعلم، ودعمـت العمليـة التعليميـة إلـى حد كبير، وأصبحت هذه المراكز المتطـورة تتـيح لكـل طالـب وطالبـة الفرصـة لكـي يتعلم عن طريق أسلوب التعلـيم الـذاتي. كمـا أدت إلـى ظهـور أطـراف عـدة تنـادي بضرورة إنشاء مراكز مصادر التعلم في جميع المراحل الدراسـية مـن أجـل إيجـاد جيـل متعلم فعال قادر على مواجهة المواقف والمـشكلات المختلفـة وإيجـاد الحلـول المناسـبة لها بطرائق علمية صحيحة تعتمد على مصادر جديدة ومتعددة للمعلومات.

وإيماناً من الباحث بأهميـة مراكـز مـصادر الـتعلم فـي خدمـة التعلـيم وقلـة

الدراسات التربوية التي أجريت في هذا المضمار في المملكة العربية السعودية، حاول الباحث إلقاء الضوء على هذا الجانب التعليمي الحيوي في محاولة منه لتعريف القائمين بالمؤسسات التعليمية والباحثين على واقع مراكز مصادر التعلم في المرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض، وايجاد التوصيات والاقتراحات على ضوء نتائج البحث.

مفهوم مراكز مصادر التعلم
(Learning Resource Center)

يجد الباحث أن مفهوم مركز مصادر التعلم يقع تحت طائلة من الأسماء، منها،على سبيل المثال لا الحصر. مركز الوسائل المتعددة، مركز وسائل التدريس ، مركز الخدمات التربوية، مركز المصادر، المكتبة الشاملة، مركز المصادر التربوية، مركز الوسائل التعليمية، مركز مصادر التعلم ... إلخ وجميع هذه المصطلحات تعتمد على نوع العمل التي تقوم به والإمكانات الفنية والإدارية المتوافرة فيها. وأيا كان الاسم الذي يطلق على مركز مصادر التعلم فان التعريف من وجهة نظر الباحث ينحصر تحت طائلة المفاهيم التالية وهي:

التعليم، إدارة الأفراد، الإنتاج، التخزين، الاقتناء، الاسترجاع، التقييم، إجراء البحوث والدراسات، توافر الأجهزة والمواد التعليمية، توافر بعض الغرف والقاعات والورش الدراسية الخاصة بالأنشطة التعليمية المتنوعة، هدفها تأمين البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعليم الفردي أو الجماعي.

وقد عرف إسكندر وغزاوي (١٩٩٤) مركز مصادر التعلم على أنه مكان يتم فيه تيسير التعليم الفردي والجماعي بما يتيح للطالب الاطلاع، أو الاستماع أو المشاهدة، وبما يوفر له بيئة صالحة لتوجيه العملية التعليمية التي يتم تصميمها وتنفيذها وتقييمها في ضوء أهداف تعليمية، ويتضمن مركز مصادر التعلم قوى بشرية، ووسائط تعليمية متنوعة، منها التقليدية وغير التقليدية، وأجهزة ومعدات،

وذلك من أجل تحقيق أهدافه.

وأشار الحيلة (١٩٩٨) إلى أن مفهوم مراكز مصادر التعلّم ينحصر في تهيئة التسهيلات المناسبة إلى الارتقاء بعملية التعلم في مجالات العلوم المختلفة والاهتمامات الشخصية ومتابعة آخر ما توصلت إليها التكنولوجيا العامة وتكنولوجيا التعليم بخاصة وإيصالها إلى مستخدمي هذه المراكز .

ويرى الباحث أن مركز مصادر التعلم يعد البيئة التعليمية المناسبة للتعلم الذاتي أو الجماعي من خلال إجراء التجارب المخبرية سواء في معامل العلوم أو الحاسب الآلي أو اللغات من أجل تعلم الفرد كيف يعلم نفسه وكيف يفكر بطريقة منطقية وعلمية ليكتسب مهارات الإبداع والابتكارات لاكتشاف وحل المشكلات التعليمية بطريقة سليمة لتحقيق الأهداف المعرفية والسلوكية على ضوء المناهج والمقررات الدراسية.

ولمراكز مصادر التعلم أهداف عامة وخاصة يمكن أن نوجزها على النحو التالي :

(١) أهداف مراكز مصادر التعلم العامة وهي :

أ - تحقيق أهداف المناهج الدراسية وتحسين مستوى التعليم.

ب - تطوير الوسائل التعليمية وطرائق التدريس وتحسينها.

ج - رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين.

د - توافر مجالات الخبرة التعليمية سواء المباشرة منها أو غير المباشرة.

هـ - استخدام التعليم الذاتي والمستمر وتطويره.

و - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

(٢) أهداف مراكز مصادر التعلم الخاصة وهي :

أ - تأمين المواد التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف المنهج الدراسي.

ب - توفير اختيارات تعليمية ليست متيسرة في أماكن الدراسة.

ج - تهيئة الفرص الملائمة لاكتساب الخبرات المتنوعة لدى الطلاب سواء عن طريق المواد التعليمية المطبوعة أوغير المطبوعة عندما لا تتيسر الخبرات المباشرة.

د - توافر الإمكانات الخاصة للتعليم الذاتي أو الجماعي.

هـ - تقديم الفرص الملائمة للطلاب للمشاركة في تصميم الوسائل التعليمية المتنوعة وإنتاجها.

و - تطوير مهارات استخدام المواد التعليمية للطلاب والمعلمين من أجل تنمية قدراتهم العلمية واهتماماتهم الشخصية في مجال التعليم.

ولكي يحقق المركز أهدافه ينبغي مراعاة ما يلي :

١. وضع خطة منظمة للعمل داخل المركز، وأن تنظم محتوياته حسب الوظيفة التي يقوم بها.

٢. أن يلم العاملون في المركز بمجالات : (المكتبات، الوسائل، التصميم، الإنتاج، الإدارة، مهارات التقويم).

٣. نتقدم الخدمات بأقل التكاليف كما تقدم خدمات خارج المركز ليساعدها على تدعيم ميزانية المركز.

٤. التعاون بين المركز والأقسام التربوية في المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات بالفاعلية والكفاية الملائمة. (عيسى، ١٩٨٠) .

وظائف ومهام مراكز مصادر التعلم :

إن المركز بما يحتويه من أجهزة ومواد وكوادر مؤهلة يقدم خدمات يرمى من ورائها إلى تحقيق الأهداف التعليمية للمقررات التعليمية وفق الخطط المرسومة لها، فالمركز ليس مستودعا للأجهزة والمواد والمطبوعات بل هو مكان للعمل والنشاط والدراسة يجعل عملية التعلم أكثر حيوية وإنتاجية ومساعدة لتعزيز عملية التعليم والتعلم. وقد أشار إسكندر وغزاوي (١٩٩٤) أن هناك ثلاث وظائف لمركز مصادر التعلم يمكن تصنيفها على النحو التالي:

١ - المساعدة على تطوير أساليب التدريس، وتخطيط الأنظمة التي تحقق ذلك.

٢ - المساعدة على إعداد المواد التعليمية والآلات التعليمية اللازمة للتدريس.

٣ - المساعدة على إعداد أساليب التقييم المناسب.

ويرى الباحث أن هناك عدة وظائف يقوم بها المعلم من خلال توافر مراكز مصادر التعلم والتي منها استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة وطرق التدريس المناسبة مثل القيام بتوزيع الطلاب إلى مجموعات صغيرة أو فردية أو استخدام أسلوب المناقشة والحوار وهي ما تسمى بالتغذية الراجعة، مثل استخدام الحاسب الآلي في التعليم والاستفادة من الاتصال بشبكة الإنترنت في الحصول على المعلومات العلمية الحديثة والمتنوعة وكذلك استخدام التلفاز والفيديو والشرائح الشفافة والنماذج وغيرها. مما يحقق لنا تعليماً أفضل، ونشاطاً مثمراً.

فالمركز له دور مهم في تبسيط المقرر الدراسي وتسهيله وعرضه ليتوافق مع مستوى الطلاب، ويراعى الفروق الفردية بينهم، في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها.

وإن المهام التي يمكن الاستفادة منها من مركز مصادر التعلم في المدرسة تتمحور في النقاط التالية :

أولاً - التوزيع :

وهي الخدمة التي يتم فيها توزيع الأجهزة والمواد التعليمية بكل أشكالها وأنواعها حيث تشتمل على الخدمات التالية:

أ - توزيع بعض الكتب المقررة والملزمات الخاصة بالأنشطة اللاصفية.

ب - توزيع المواد التعليمية مثل أشرطة الفيديو، والأفلام المتحركة وأسطوانات التسجيل، والشرائح، والشفافيات، وعمل استنساخ لبعض البرامج المهمة وتوفير خدمة الإعارة للمعلمين والطلاب وفق ضوابط معينة.

ج - توزيع بعض الصور الفوتوغرافية والرسوم والأشكال والخرائط والنماذج والمجسمات وغيرها مما قام المركز بإنتاجه على بعض المدارس.

د - فتح باب الإعارة للأجهزة والمواد للمعلمين والطلاب للمدارس المجاورة وفق قواعد

وضوابط معينة يحددها المركز.

ثانياً : المصادر التعليمية :

ويقصد بها توفير الاستعدادات والإمكانات الفنية للتعليم الجماعي أو الفردي، مثل تأمين الكتب، والمجلات، والتسجيلات الصوتية، والأفلام الثابتة، والشفافيات والأفلام المتحركة، والبرمجيات للحاسب الآلي مع توافر الأجهزة اللازمة لاستخدامها، وتقديم الخدمات الفنية المساعدة لها ومساعدة المعلمين والطلاب على تشغيلها علاوة على تأمين الكاتالوجات التي تتضمن محتويات المركز. ليستفيد منها المعلمون والطلاب والباحثون وغيرهم.

ثالثاً – الإنتاج :

ويقصد به توفير الإمكانات البشرية والمادية والفنية لإنتاج الوسائل التعليمية، والتي منها على سبيل المثال :

أ - إعداد المواد المسطحة مثل الخرائط واللوحات والمجسمات والنماذج...الخ

ب - إنتاج الشفافيات بأنواعها المختلفة.

ج - إنتاج اللوحات والرسوم التعليمية التي تخدم المنهج الدراسي.

د - تصميم وإنتاج برامج للحاسب الآلي.

هـ - إنتاج الصور الفوتوغرافية وأفلام الفيديو التعليمية مع تأمين خدمة نسخ الأفلام والأشرطة التعليمية وفق الإمكانات المتاحة في المركز.

رابعاً - التقييم :

ويقصد به تقييم الخدمات التي يقدمها المركز من خلال الرجوع إلى الأهداف التي حددها المركز للتأكد من مدى تحقيق تلك الأهداف والكشف عن نواحي القصور، ومعرفة أسبابها،ومحاولة تلافيها في الخطط المستقبلية. وأن تكون

عملية التقييم مستمرة للارتقاء بالأعمال التي يقدمها المركز في مختلف المجالات لتقديم خدمات ونشاطات ذات كفاءة عالية تخدم جميع المعلمين والطلاب وغيرهم في المركز.

أما الأنشطة التي يمكن أن تمارس في مركز مصادر التعلم كما أشار إليها الشرهان (٢٠٠٠) فيمكن تلخيصها على النحو التالي:

١) إصدار النشرات والمطبوعات والدوريات التي تخدم العملية التعليمية.
٢) تصميم وإنتاج الصور والرسوم والخرائط والشرائح والنماذج والمجسمات وغير ذلك.
٣) توفير أو إنتاج الأشرطة السمعية والأفلام التعليمية وإنتاج الحقائب والرزم التعليمية.
٤) ممارسة التعليم الذاتي وتعزيزه.
٥) عقد الورش التدريبية للمعلمين والطلاب .

مشكلة الدراسة وأهميتها :

على الرغم من أهمية مراكز مصادر التعلم، ودورها في خدمة العملية التعليمية، إلا أن الباحث لاحظ عدم وجود دراسات بحثية أو ميدانية حول مراكز مصادر التعلم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية سواء للبنين أو البنات، وهذا ما دعا الباحث إلى ضرورة إجراء دراسة ميدانية تعرفنا على واقع مراكز مصادر التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما واقع مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض؟

ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما الفائدة التعليمية من وجود مراكز مصادر التعلم ؟
٢. هل تحث المناهج الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم ؟

٣. هل تحث الخطط المنهجية على استخجام مراكز مصادر التعلم ؟

٤. ما معدل توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المراكز ؟

٥. ما المعوقات ؟

٦. ما الحلول والاقتراحات ؟

أهداف الدراسة :

يمكن تحديد أهداف الدراسة على النحو التالي:

١) إلقاء الضوء على مفهوم مراكز مصادر التعلم وأهدافها وتحديد مهامها وخدماتها.

٢) التعرف على الفائدة التعليمية من مراكز مصادر التعلم.

٣) التعرف على مدى حث المناهج والخطط الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم في التدريس.

٤) التعرف على معدل توافر الأجهزة والمواد التعليمية في مراكز مصادر التعلم.

٥) التعرف على المعوقات التي تقف حائلا دون توافر أو استخدام مراكز مصادر التعلم.

٦) الخروج بالحلول والتوصيات.

حدود الدراسة :

١ - يقتصر البحث على مدينة الرياض التعليمية وعلى المدارس الحكومية الثانوية للبنات.

٢ - يقتصر البحث على استطلاع آراء المعلمات.

الدراسات السابقة

لا توجد دراسات ميدانية حسب علم الباحث تناولت مراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية للبنات أو للأولاد في مدينة الرياض أو غيرها من مدن و محافظات المملكة.

كما أن الباحث لم يستطع الحصول على دراسات ميدانية عربية حول واقع مراكز مصادر التعلم في التعليم من خلال المصادر العلمية المتوافرة سواء في المكتبات العامة أو الخاصة مما اضطر الباحث الى طرح بعض الدراسات التي تناولت أهمية توافر مراكز مصادر التعليم في المدارس أو المؤسسات التعليمية المختلفة.

فقد أكد التركيت ورزق (١٩٨٧) حاجتنا إلى توافر مراكز مصادر التعلم لدورها المهم في تلبية حاجات المعلمين والطلاب - في العملية التعليمية وفي تطوير المناهج، وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة التي تخدم العملية التعليمية.

وأشار المنصور (١٩٨٧) في دراسته لواقع إعداد المعلمين في مجال التقنيات التربوية إلى ضرورة إنشاء مركز لمصادر التعلم بكل مدرسة، ليكون مصدرا للمتعلم لمزيد من التعلم ولإثراء عملية التعليم .

وتناول فلاته (١٩٩٣) في دراسة حول الدور الجديد للمكتبة الشاملة كمصدر للمعلومات، ومكان جيد لإتاحة الفرصة أمام الطالب لتنمية مواهبه الابتكارية، واستشهد بما قاله بيرق من أن المكتبة ليست علامة بذخ ورفاهية في التعليم ولكنها حاجة ملحة فرضتها طبيعة التطور في وسائل الاتصال والمعلومات والتربية والتعليم.

كما أشار فلاته (١٩٩٣) إلى أن العلاقة بين المدرسة والمكتبة علاقة تكاملية لخدمة المنهج والطالب والمعلم على حد سواء، ثم سلط الضوء على المواد التي يجب أن تشتمل عليها المكتبة الشاملة والتي تتضمن الكتب المعرفية، والدراسية،

والثقافية، والمجلات والصحف والنشرات، والصور، والرسوم، والخرائط، والأجهزة السمعية والبصرية. وأكد أنه من الضروري الاهتمام بالمكتبة المدرسية لكونها مركز مصادر تعلم وتعليم، يستفيد منه الطالب والمعلم لصقل المواهب والقدرات العقلية للمتعلم وإبرازها.

كما أكد الشيخ (١٩٧٨) إلى دور مركز مصادر التعلم في الإقلاع على الاعتماد الكلي على استخدام السبورة والطباشير والشرح اللفظي (الطريقة التقليدية) وشدد على ضرورة الانتقال إلى استخدام أنواع متعددة من الأجهزة والوسائل التعليمية (Media) وهذه المواد يضمها مركز مصادر التعلم.

وأشار الباحثان الجملان وإسكندر (١٩٨٤) في دراستهما حول خطة مقترحة لإنشاء مركز للتقنيات التربوية بكلية البحرين الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى رغبة شديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية، للتدريب على إنتاج المواد التعليمية وتشغيل الأجهزة التعليمية المتوافرة في الكلية عن طريق إنشاء مركز للتقنيات التربوية بالجامعة .

وأشارت الفريح (١٩٨٧) في دراستها حول دور خدمات المعلومات في تطوير التعليم إلى أهمية توفير مراكز متطورة لمصادر التعلم تشتمل على مصادر للمعلومات الحديثة لدعم عملية البحث والدراسة كي تساعد المعلم على إعداد برامج تعليمية وتدريبية متنوعة من خلال استخدام أجهزة الحاسب الآلي المتوافرة في مراكز مصادر التعلم، كما يمكن للمركز أن يرتبط بين بأقسام المدرسة الواحدة والمدارس الأخرى، أو يرتبط بمراكز المعلومات والبحوث التربوية، الإقليمية والعربية، والدولية ليقدم خدمات معلوماتية واسعة تخدم العملية التعليمية والتربوية لكل من الطالب والمعلم والإدارة المدرسية والإدارة التربوية العليا.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن معظم الدراسات قد أكدت على ضرورة إنشاء وتوافر مراكز مصادر التعلم في المدارس لدورها الهام في

تلبية حاجات المعلمين والطلاب وان استخدامه في التعليم يساعد على إثراء العملية التعليمية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة وبناء الإطار النظري واختيار منهج الدراسة وبناء أداتها.

إجراءات الدراسة

أداة الدراسة :

لقد قام الباحث بتصميم استبانة تتضمن المحاور التالية:

١ - الفائدة التعليمية من وجود مراكز مصادر التعلم في المدرسة.

٢ - مدى حث المناهج الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم.

٣ - مدى حث الخطط الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم

٤ - مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية في مراكز مصادر التعلم،

٥ - المعوقات والصعوبات التي تواجه عينة البحث.

٦ - الحلول والمقترحات من وجهة نظر عينة البحث.

وتتكون الاستبانة من (٦٥) عبارة بما في ذلك البيانات الشخصية، وقد صيغت العبارة بطريقة سهلة وواضحة.

وقد عرض الباحث هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين بكلية التربية لتقييم بنودها وخطة تساؤلات البحث، وبعد التقييم أجرى الباحث التعديلات اللازمة، وقام بتطبيق الاستبانة لمعرفة درجة الثبات والصدق وكانت النتيجة في حدود درجة الحرية ٠٥ر٠ مما يدل على صلاحية بنود الاستبانة للتطبيق، حيث كان معدل الثبات يساوي ٧٥ر٠.

عينة الدراسة :

وزعت ١٠٤ استبانات على عينة من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية، وحصل الباحث على ٦٤ استبانة من المعلمات، أي بنسبة ٥ر٦١% من الاستبانات

الموزعة على المدارس.

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الإحصاء (SAS) للحصول على التكرارات والنسب المئوية.

النتائج ومناقشتها

على الرغم من أن غالبية المعلمات متخرجات من كليات تربوية، وعددهن ٤٠، أي بنسبة ٥ر٦٢%، الا أن نسبة المتخرجات من كليات غير تربوية قد بلغت ٥ر٣٧%، أي أن أكثر من ثلث العينة غير تربويات وهذه النتيجة تعد مشكلة ذات شأن كبير وتحتاج الى علاج جذري لها من خلال عقد الدورات التدريبية التربوية المناسبة، ولا سيما هذه المرحلة لما لها من أهمية كبيرة في الجانب التعليمي وتعد المرحلة المهمة لإعداد الطالبات للمرحلة الجامعية ، لذلك يصبح من الضروري أن يتم إلحاق المعلمات بدبلوم تربوي، أو برامج تدريسية تربوية قبل أو في أثناء الخدمة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالفائدة التعليمية :

عندما سئلت العينة عن الفائدة التعليمية من وجود مركز مصادر التعلم في المدرسة، أجابت العينة أن ٦٩% وعددهن (٤٤)، يرين أن المركز يخدم المعلمة في إعداد المادة التعليمية، وأن ٥٠% وعددهن (٣٢) يرين أنه يساعد المعلمات على التدريب في استخدام الأجهزة والمواد وأن ٧٣% وعددهن (٤٧) من العينة يرى أن المركز يوفر للمعلمات الأجهزة التعليمية في التدريس و ٨١% من العينة وعددهن (٥٢) يرى أن المركز يساعد الطالبات على التدريب في الأجهزة، والمواد المتوافرة في المركز، وان ٦٧%من عينة الدراسة وعددهن (٤٣) يرين أنه يقدم الفرصة الملائمة للتعلم عن طريق المواد التعليمية المطبوعة كالكتب والمجلات والنشرات وغيرها، كما أشارت ٤٨% من عينة الدراسة وعددهن (٣١) إلى أن المركز يهيئ الفرص الملائمة لإجراء الدراسات المستقلة، كما أن ٦٤% من المعلمات

وعددهن (٤١) يرين أن المركز يقدم الفرصة المناسبة للتعلم الذاتي، وأن ٥٠% من عينة الدراسة وعددهن (٣٢) يرى أن المركز يقدم الفرصة الملائمة للطالبات للمشاركة في الأنشطة التربوية، مثل التمثيليات والرحلات وغيرها، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١). فيما أجاب (٣ر٩) وعددهن (٦) وهو سؤال مفتوح لعينة البحث وقد أفدن بعدة عبارات "أخرى" منها استفادة المعلمات تربوياً من روح التجديد والابتكار لقطع الروتين، والإلمام بالتقنية الحديثة في عصرنا الراهن وأن الطالبة تكتسب الثقة بنفسها وتتمكن من الحصول على المعلومات بسهولة ويسر، كما يساعد المعلمة على تقديم التجربة مباشرة، وهذا يساعد على فهمها بشكل واضح، كما يساهم في إثراء ثقافة الطالبات مع تنمية قدراتهن الذاتية على البحث العلمي. وهذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حول أهمية مراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية والتي منها: الشيخ (١٩٧٨)، التركيت ورزق (١٩٨٧)، المنصور (١٩٨٧).

الجدول رقم (١)

الفائدة التعليمية من وجود مراكز مصادر التعلم

التسلسل	الوصـــف	التكرار	النسبة (%)
١	إعداد المادة التعليمية	٤٤	٦٩
٢	تدريب المعلمات على استخدام الأجهزة	٣٢	٥٠
٣	يوفر للمعلمات الأجهزة التعليمية في التدريس	٤٧	٧٣
٤	يساعد الطالبات على التدريب على الأجهزة والمواد التعليمية في المركز	٥٢	٨١
٥	تقديم الفرص الملائمة للتعلم عن طريق المواد التعليمية المطبوعة "كتب، مجلات، نشرات"	٤٣	٦٧
٦	تقديم الفرص الملائمة لإجراء الدراسات المستقلة	٣١	٤٨
٧	تقديم الفرص المناسبة للتعليم الذاتي	٤١	٦٤
٨	تقديم الفرص الملائمة للطالبات للمشاركة في الأنشطة التربوية مثل "التمثيليات، الرحلات"	٣٢	٥٠
١٢	أخرى	٦	٣ر٩

النتائج المتعلقة بالمناهج الدراسية واستخدام مراكز مصادر التعلم :

سُئلت أفراد العينة عن مدى حث المناهج المقررة على ربط المادة التعليمية بمركز مصادر التعلم، ويلاحظ من نتائج البحث أن (٣٦) معلمة أي ما نسبته ٥٥% يرين أن المناهج الدراسية لا تحث على ربط المادة التعليمية بمركز مصادر التعلم، ويعود ذلك لأسباب عدة حسب ما أفادت به عينة الدراسة وفقاً للعبارات التالية:

كثافة المنهج، عدم توافر مواد الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة لها، عدم توافر مركز مصادر التعلم في المدرسة أصلاً، أن المناهج قديمة ولا يطرأ عليها تغيرات، ولم تواكب التطورات الحديثة، اعتماد المناهج الدراسية على تلقين الطالبات للمعلومات وحفظها دون تشويق وغالبية الموضوعات الموجودة في المنهج نظرية وجامدة.

بينما أفادت (٢٧%) من عينة الدراسة، ويمثلن ١٧ معلمة أن المناهج الدراسية تحث على ربط المادة التعليمية بالجوانب العملية وليس المركز ويعود ذلك للأسباب التالية وهي :

- إلزام المعلمة بإجراء التجارب الموجودة في مناهج الكيمياء والفيزياء في المختبر، ومتابعتها من قبل الموجهات التربويات للتأكد من تنفيذ المعلمة للتجارب المعملية.
- تكليف الطالبات بعمل وسائل تعليمية عن طريق الجمعيات والأنشطة اللاصفية.

يتضح أن هناك اتفاقاً في إجابات أفراد وهي الغالبية العظمى من عينة البحث تؤكد على أن المناهج الدراسية الحالية لا تحث على ربط المادة التعليمية على استخدام مراكز مصادر التعلم إذا كانت متوافرة في المدرسة. كما أن ١٨% من عينة البحث تركت الإجابة من دون تعليق، انظر الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

مدى حث المناهج الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم

التسلسل	الوصـــــف	التكرار	النسبة (%)
١	المناهج الحالية تحث على ربط المادة الدراسية	١٧	٢٧
٢	المناهج الحالية لا تحث على ربط المادة الدراسية	٣٦	٥٥
٣	الإجابة بدون تعليق	١١	١٨

النتائج المتعلقة بالخطط الدراسية واستخدام مركز مصادر التعلم :

طرح سؤال على عينة البحث، وهو: " هل تحث الخطـط الدراسـية المعتمـدة مـن التوجيه التربوي على استخدام مركز مصادر التعلم "؟ وأجابت عينة البحث وهـي (٤٩) مـن المعلمات أي بنسبة ٥ر٧٦% أن الخطط الدراسية لا تحث على استخدام مركز مصادر الـتعلم وأفادت عينة البحث عن الأسباب وفقا للعبارات التالية:

- أن الخطط المنهجية الحالية لا تحث على استخدام مركز مصادر الـتعلم كمـا أن المعلمة لا تستطيع الخروج عن الخطة أو المنهج المقرر مع عدم قناعة الموجهات التربويات بأهمية مركز مصادر التعلم في التعليم ثم لا توجد تعليمات في المنهج والخطط تحـث علـى استخدام مركز مصادر التعلم.

بينما أفادت عينة البحث وهي ٥ر١٢% والبالغ عددهم (٨) بأن الخطط الدراسـية المعتمدة من التوجيه تحث على استخدام مراكز مصادر التعلم حيث كانت إجابات العينة وفقـًا للعبارات التالية :-

- إن التعليمات والتوجيهات الصادرة من التوجيه التربوي توضح التجارب المطلوبة، وطريقة إجرائها مع الطالبات، وتحث على استخدامها - كما إن الزيارات الميدانية للموجهـات التربويات تحث دائماً على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة ومنها مركز مصادر التعلم. بينما ١١% من عينة البحث تركت الإجابة بدون تعليق.

يتضح أن هناك تباين بين إجابات أفراد العينة وان الغالبية العظمى من عينة البحـث ويمثلون أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٥ر٧٦%) يرون أن الخطط الدراسية لا تحـث علـى

استخدام مراكز مصادر التعلم المتوافرة في المدارس. وهذا يجسد حجم المشكلة التـي تعـاني منها المعلمات من عدم حث الخطط الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم في المدرسة، أنظر الجدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣)

مدى حث الخطط الدراسية على استخدام مراكز مصادر التعلم

التسلسل	الوصـــف	التكرار	النسبة (%)
١	الخطط الدراسية تحث على استخدام المركز	٨	١٢ر٥
٢	الخطط الدراسية لا تحث على استخدام المركز	٤٩	٧٦ر٥
٣	الإجابة بدون تعليق	٧	١١

النتائج المتعلقة بتوافر المواد والأجهزة التعليمية في المركز :

طرح سؤال على عينة البحث يتعلق بمـدى تـوافر المـواد التعليميـة التـي تلبـي احتياجات المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية فـي المركـز ولقـد أجابـت افـرد العينـة التعليمية كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

ما مدى توافر المواد التعليمية التالية

التي تلبي احتياجات المناهج الدراسية في المركز *

المواد التعليميـــة	توافر الأجهـــــزة					
	متوافرة وبحالة جيدة		متوافرة وبحالة ردئة		غير متوافرة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
شرائح (سلايدات)	٢	٣	١	٢	٣٨	٥٩,٣%
شفافيات	٨	١٢,٥	٤	٦,٢	٣١	٤٨,٤%
خرائط	١٢	١٩	٧	١١	٢١	٣٣%
أفلام ١٦ ملم	-	-	-	-	-	-
أفلام ٨ ملم	-	-	-	-	-	-

المواد التعليميـــة	توافر الأجهـــــــزة					
	متوافرة وبحالة جيدة		متوافرة وبحالة ردیئة		غير متوافرة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
أفلام حلقية	-	-	-	-	-	-
أفلام ثابتة	-	-	-	-	-	-
أشرطة كاسيت (برامج إذاعية)	٥	٨	٤	٦,٢	٣٢	٥٠
أشرطة فيديو (برامج تلفزيونية)	١٢	١٩	٢	٣	٣٠	٤٧
أسطوانات	١	٢	-	-	٣٧	٥٨
حقائب تعليمية	٠	-	١	٢	٣٦	٥٦
لوحات ومصورات	١٢	١٩	٧	١١	٢٤	٣٧,٥
نماذج ومجسمات	١١	١٧	٦	٩	٢٧	٤٢
عينات	٧	١١	٢	٣	٢٩	٤٥
برمجيات تعليمية حاسوبية	-	-	-	-	٥٨	٩٠,٦

ملاحظة : لا يكون مجموع النسبة أفقياً ١٠٠% وذلك لعدم إدراج الحالات التي لم تقدم إجابة.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة فيما يتعلق بعدم توافر المواد التعليمية والتي منها البرمجيات التعليمية الحاسوب والشرائح والأسطوانات والحقائب التعليمية والنماذج والمجسمات والعينات وغيرها، وإذ كانت النسب على النحو التالي (٦ر٩٠%، ٣ر٥٩%، ٥٨%، ٥٦%، ٤٥%، ٤٢%)، بينما نجد أن هناك نسباً مرتفعة من عينة البحث تركت الإجابة من دون تعليق. ويعتقد الباحث أن النسب المذكورة قليلة.

ثم طرح سؤال آخر يطلب من أفراد العينة تحديد مدى توافر الأجهزة التعليمية التي تلبي احتياجات المناهج الدراسية المدونة في الاستبانة، وقد أجاب أفراد العينة من المعلمات كما هو موضح أدناه في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

ما مدى توافر الأجهزة التعليمية التالية

التي تلبي احتياجات المناهج الدراسية في المركز

المواد التعليميـــــــــة	توافر الأجهـــــــزة					
	متوافرة وبحالة جيدة		متوافرة وبحالة ردیئة		غير متوافرة	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
جهاز عرض الشرائح	٣	٤,٦	٤	٦,٢	٣٣	٥١,٥
جهاز عرض الشفافيات	٦	٩,٣	٨	١٢,٥	٢٩	٤٥
جهاز عرض الأفلام المتحركة ١٦ ملم	-	-	-	-	-	-
جهاز عرض الأفلام المتحركة ٨ ملم	-	-	-	-	-	-
جهاز عرض الأفلام الثابتة	-	-	-	-	-	-
جهاز عرض الأفلام الحقلية	-	-	-	-	-	-
جهاز الراديو	٣	٤,٦	٣	٤,٦	٣٠	٤٧
مسجل الكاسيت	٧	١١	٥	٨	٢٧	٤٢
جهاز عرض الأسطوانات	-	-	-	-	٣٥	٥٥
جهاز تلفزيون	١٣	٢٠	-	-	٢٧	٤٢
جهاز الفيديو	١٤	٢٢	٢	٣	٢٨	٤٤
أجهزة مختبر لغة	٣	٤,٦	٣	٤,٦	٣١	٤٨,٤
حاسوب (كمبيوتر)	١٠	١٦	-	-	٤٩	٧٦,٥
كاميرا الصور الثابتة	-	-	-	-	٣٦	٥٦
كاميرا الفيديو	-	-	-	-	٣٦	٥٦
ماكينة استنساخ الشفافيات	-	-	-	-	٣٧	٥٨

ويتضح من إجابات أفراد العينـــة أن هنالـــك نـــسباً مرتفعـــة أشـــارت إلـــى عـــدم توافر الأجهزة التعليميـــة والتـــي منهـــا الحاســـب الآلـــي وجهـــاز استنـــساخ الـــشفافيات وكاميرا الفيديو والصور الفوتوغرافيـــة وجهـــاز عـــرض الأســـطوانات وجهـــاز عـــرض الشفافيات وجهاز التلفزيـــون وغيرهـــا ، وكانـــت علـــى النحـــو التـــالي (٥ر٧٦%، ٥٨%، ٥٦%، ٥٦%، ٤٥%، ٥٥%، ٤٢%) بينمـــا نجـــد أن هنـــاك نـــسباً مرتفعـــة مـــن عينـــة

البحث تركت الإجابة من دون تعليق. ويعتقد الباحث أن النسب المذكورة قليلة.

ويتبين من استعراض الجدولين رقم ٤ و ٥ أن عينة الدراسة ربما تعاني من قلة المواد والأجهزة التعليمية. والتي تراوحت ما بين أعلى نسبة وهي ٦ر٩٠% وأقلها ٤٢% سواء لأجهزة أو المواد. وهذا بطبيعة الحال سيؤثر سلبا في العملية التعليمية، ومن ثم ستلجأ المعلمات إلى الطريقة التقليدية في تدريس المناهج الدراسية. وبهذه الطريقة فإن مجال استخدام مراكز مصادر التعلم والوسائل التعليمية وممارسة الأنشطة التعليمية المتنوعة سيكون ضعيفاً.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة عطية (١٩٩٣)، بقلة توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المدارس الثانوية. ودراسة المنيع (١٩٩٧) في مجال البرمجيات والحاسوب الآلي حيث أكد أن هناك قصوراً واضحاً في توافر الأجهزة والبرمجيات في معامل الحاسب الآلي.

النتائج المتعلقة بالمعوقات:

طرح سؤال على عينة البحث يتضمن المعوقات أو الصعوبات التي تعيق استخدام مركز مصادر التعلم الموجود في المدرسة من وجهة نظر المعلمة. ولدى ترتيب هذه المعوقات والصعوبات يحسب مجموع نسبتي أوافق بشدة وأوافق (انظر الجدول رقم ٦) تبين أن هناك صعوبتين احتلتا المرتبة الأولى وبنفس النسبة للموافقة بشدة أو الموافقة وهما: "زيادة عدد طالبات الصف تعيق من استخدام مركز مصادر التعلم بشكل فعال" ؛ "وعدم توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المراكز عند الحاجة لها". إذ كان مجموع هاتين النسبتين لكلٍ منهما ٥ر٨٤%. وجاء في المرتبة الثالثة الصعوبة المتعلقة بضيق الوقت المخصص للحصة وكثافة الجدول الدراسي ، إذ كانت نسبة الذين أشاروا إلى الموافقة بشدة عليها ٥٠% والذين وافقوا على أنها تشكل صعوبة ٣٠%، أي أن مجموع النسبتين كان ٨٠%. وظهر في المرتبة الرابعة الصعوبة المتمثلة" بعدم تدريب المعلمات على استخدام التقنيات المتوافرة في المركز إذ كان مجموع نسبتي الموافقة بشدة والموافقة ٥و٧٣%. واحتل المرتبة الخامسة صعوبة إدارية والمتمثلة "بعدم توافر مديرة للتقنيات التربوية في المدرسة لتساعد المعلمات على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال"؛ وكان مجموع نسبتي الموافقة بشدة والموافقة ٧٠%.

واحتل المرتبة السادسة صعوبة إدارية تمثلت بـ " تكليف المعلمات بأعباء إدارية إلى جانب التدريس"، وكان مجموع نسبتي الموافقة بشدة والموافقة ٦٦%. وجاءت الصعوبة الناتجة عن التقصير في الإشراف التربوي والمتمثلة بـ "عدم وجود مشرفة أو موجهة تربوية للحث أو متابعة المعلمات في استخدام التقنيات الموجودة في المركز" وكان مجموع النسبتين للموافقة بشدة والموافقة ٥٩% .

أما الصعوبة المتمثلة " بعدم وجود توافق أو ترابط بين أهداف المنهج المقرر والاستفادة من خدمات مركز مصادر التعلّم " فاحتلت المرتبة الثامنة؛ وكان مجموع نسبتي الموافقة بشدة والموافقة على وجود مثل هذه الصعوبة ٥٥% من المعلمات. وظهر في آخر القائمة الصعوبة المتمثلة " بفهم دور مركز مصادر التعلّم في العملية التعليمية"، وكانت النسبة منخفضة جداً للواتي اعتبرن هذه صعوبة ودرجة موافقتهن بشدة أو بالموافقة ٣٣% .

جدول رقم (٦)

النتائج المتعلقة بالمعوقات والصعوبات التي تعيق استخدام مركز مصادر التعل

الرتبة	أسباب عدم استخدام مركز مصادر التعلم	مجموع موافق بشدة وموافق	أوافق بشدة		أوافق		لا أدري		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			المجموع	النسبة %	المجموع	النسبة %	المجموع	النسبة %	المجموع	النسبة %	المجموع	النسبة %
١	زيادة عدد طالبات الصف تعيق من استخدام مركز مصادر التعلم بشكل فعال	%٨٤,٥	٣٧	٥٨	١٧	٢٦,٥	٥	٨	١	٢	١	٢
١	عدم توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المركز عند الحاجة لها	%٨٤,٥	٣٠	٤٧	٢٤	٣٧,٥	٨	١٢,٥	-	-	-	-
٣	ضيق الوقت المخصص للحصة، وكثافة الجدول الدراسي يعيقان من استخدام التقنيات التربوية الموجودة في مركز مصادر التعلم	%٨٠	٣٢	٥٠	١٩	٣٠	٦	٩	٣	٥	٢	٣
٤	عدم تدريب المعلمات على استخدام التقنيات المتوافرة في المركز سواء كانت أجهزة أو مواد تعليمية	%٧٣,٥	٢٤	٣٧,٥	٢٣	٣٦	١٠	١٦	٢	٣	٢	٣

٥	عدم توافر مديرة التقنيات التربوية في المدرسة لتساعد المعلمات على استخدام التقنيات التربوية الموجودة بالمركز بشكل فعال	%٧٠	٣٢	٥٠	١٣	٢٠	٨	١٢,٥	٨	١٢,٥	١	٢
٦	تكليف المعلمات بأعباء إدارية إلى جانب التدريس مما يمنع استخدامهن للمركز	%٦٦	١٩	٣٠	٢٣	٣٦	٨	١٢,٥	٥	٨	٤	٦,٢
٧	عدم وجود مشرفة أو موجهة تربوية للحث أو متابعة المعلمات في استخدامهن التقنيات الموجودة في المركز	%٥٩	٢٥	٣٩	١٣	٢٠	١٤	٢٢	٨	١٢,٥	٢	٣
٨	عدم وجود توافق أو ترابط بين أهداف المنهج المقرر، والاستفادة من خدمات مركز مصادر التعلم	%٥٥	١٦	٢٥	١٩	٣٠	٨	١٢,٥	١٢	١٩	٤	٦,٣
٩	صعوبة فهم دور مركز مصادر التعلم في العملية التعليمية	%٣٣	١٠	١٦	١١	١٧	١٥	٢٣	١١	١٧	١٢	١٩

* ملاحظة : لا تجمع النسب المئوية أفقياً إلى ١٠٠% بسبب عدم إدراج الحالات التي لم تجب عن بنود الجدول .

أما بالنسبة للسؤال المفتوح والذي طلب فيه من المعلمات إضافة معوقات أو صعوبات أخرى لم تذكر في الجدول (٦) ويرين ضرورة إضافتها ، فقد استجاب له ١٧% منهن وكانت هذه المعوقات التي أضفنها هي الآتية :

عدم تشجيع المعلمات من قبل الموجهات التربويات على ربط المنهج الدراسي باستخدام مركز مصادر التعلم في تدريس المقررات الدراسية.

- لا يحتوي منهج التاريخ والجغرافيا على تعليمات تحث على حول استخدام المركز في التدريس، كما أن المنهج يركز على الجوانب التجريدية.
- لا يوجد - أساساً - مركز مصادر التعلم في المدرسة.

- وجود الصعوبات المالية التي تمنع تأسيس مركز مصادر التعلم في المدرسة.
- إن الخطط الدراسية لم تشر أبداً لمركز مصادر التعلم.
- عدم وجود المساحات الكافية داخل المدرسة لإنشاء مركز مصادر التعلم.
- طبيعة محتوى المنهج لا يشجع على استخدام التقنيات الحديثة في مركز مصادر التعلم.
- المناهج لم يطرأ عليها أية تغيرات لتواكب التطورات العلمية الحديثة مثل استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في مركز مصادر التعلم كما أن المعلمات مطالبات بإعطاء المنهج بحذافيره.

النتائج المتعلقة بالحلول والاقتراحات :

طرح سؤال مفتوح على عينة البحث حول مرئيات المعلمات نحو الحلول والاقتراحات لتحسين دور مركز مصادر التعلم في المدرسة.

وجاءت إجابات عينة الدراسة وفقا للعبارات التالية :

- عمل دورات تدريبية للمعلمات غير التربويات والتربويات أيضاً للاستفادة من الخدمات والأعمال والأنشطة التي يمكن إنجازها في مركز مصادر التعلم.
- اختصار محتوى المنهج والحصص الدراسية، وصرف وقت أطول للنشاط العلمي في المركز.
- إيجاد ورش عمل لإنتاج الوسائل التعليمية المتنوعة في المركز.
- ربط محتوى المادة الدراسية بالأنشطة والخدمات التي يقدمها المركز.
- تخفيض أعداد الطالبات في الفصل الدراسي الواحد حتى تتمكن المعلمة من أداء واجباتها بشكل فعال كما تمنح لكل طالب حق المشاركة في النشاط العلمي الممارس في المركز.
- توفير الإمكانيات الإدارية والمادية والفنية في بناء المركز وتجهيزه

وصيانته.

- توعية المعلمات والإداريات بأهمية المركز من خلال عقد الاجتماعات واللقاءات التربوية من قبل الموجهات والمشرفات التربويات.
- عمل الخطط الدراسية التي تحث على ربط المنهج بنشاط بالمركز.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يطرح الباحث بعض التوصيات التالية:

١) ضرورة إنشاء مراكز مصادر التعلم في جميع المراحل الدراسية، وبالأخص المرحلة الثانوية.

٢) تحويل المكتبات المدرسية بالمرحلة الثانوية إلى مراكز مصادر التعلم، حيث أشار عيسى (١٩٨٠) إلى أن مركز مصادر التعلم يمكن أن يبدأ بغرفة صغيرة، ثم يتطور ويتسع إلى أن يتم تحقيق البناء الشامل المتكامل لمركز مصادر التعلم.

٣) تأمين الأجهزة والمواد التعليمية في المدارس التي تتوافر فيها مراكز مصادر التعلم، وتحديث الوسائل السمعية والبصرية والمختبرات والقاعات والبرامج التربوية الموجودة بها على النحو الذي يؤدي في النهاية إلى إثراء هذه النشاطات التعليمية وزيادة فاعليتها بشكل ملموس وواضح.

٤) عقد الدورات التدريبية للمعلمات حول استخدام المواد التعليمية وإنتاجها في مركز مصادر التعلم.

٥) ربط المناهج الدراسية بالتقنيات التربوية الحديثة، بمركز مصادر التعلم، وحث المعلمات على استخدامها بشكل فعال مع الطالبات، وتشجيع استخدامهن لأسلوب التعليم الذاتي.

٦) تنظيم لقاءات دورية بين مديرات المدارس، والموجهات والمعلمات والطالبات لتبادل الخبرات، والوقوف على كل ما هو جديد في مجال التقنيات التربوية الحديثة في مركز مصادر التعلم، وإقامة ورش عمل، ومعارض للطالبات

لعرض المنتجات التعليمية المتميزة تحت إشراف المؤسسات التعليمية، وعرض تلك المنتجات في أماكن محددة، وتخصيص مكافآت مادية أو عينية قيمة للطالبات المشاركات في المعرض.

المراجع

إسكندر، كمال وغزاوي، محمد . (١٩٩٤). **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية** (الطبعة الأولى) . العين، الإمارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

التركيت، عادله ورزق، عبدالله . (مارس ،١٩٨٧). **إنشاء وإدارة مراكز مصادر التعلم**. بحث مقدم إلى المؤتمر السابع عشر لجمعية المعلمين الكويتية. الكويت .

الجملان ، معين حلمي واسكندر، كمال يوسف . (١٩٨٤). خطة مقدمة لإنشاء مركز التقنيات التربوية بكلية البحرين الجامعية. **مجلة تكنولوجيا التعليم،....** (٤) ، ٦٥ – ٨٢ .

الحيلة، محمود . (١٩٩٨). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** (الطبعة الأولى) . عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سلامه، عبدالحافظ محمد . (١٩٩٥) . **إدارة مراكز مصادر التعلم** (الطبعة الأولى) . عمان ، الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .

الشرهان، جمال عبدالعزيز . (٢٠٠٠). **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم** (الطبعة الأولى) . الرياض : مطابع الحميضي .

الشيخ، عبدالرحمن عبدالله . (١٩٧٨). **مكتبة المدرسة الثانوية وأثر الاتجاهات التربوية الحديثة عليها**. القاهرة : دار الفكر العربي .

عطية، إبراهيم .(١٩٩٣) . **دراسة لمعوقات استخدام الكمبيوتر في العملية**

التعليمية بالمرحلة الثانوية . ورقه مقدمه لندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات . الرياض .

عيسى، مصباح الحاج . (١٩٨٠) . مركز المصادر التعليمية . **مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣** (٦) ، ١٤ .

الفريح، سعاد . (١٩٨٧) . **خدمات المعلومات ودورها في تطوير التعليم**. بحث مقدم إلى المؤتمر السابع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت.

فلاته، مصطفى محمد . (١٩٩٣) . **تقنيات الاتصال في المكتبة المدرسية**. بحث مقدم في ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات . الرياض .

المنصور، أحمد . (١٩٨٧) . **دراسة مسحية لواقع العاملين في التقنيات التربوية** . بحث مقدم إلى المؤتمر السابع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت .

التنور البيئي لدى معلمي العلوم
بالمرحلة المتوسطة
بدولة الكويت

د. صالح عبد الله جاسم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. صالح عبد الله جاسم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

حاولت الدراسة الحالية دراسة التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت . وقد قسمت الدراسة الحالية مفهوم التنور البيئي إلى عدة أبعاد هي : النظام البيئي ، العلاقات بين الكائنات ، الغلاف الجوي ، الموارد الطبيعية ، التلوث البيئي ، الاستنزاف البيئي ، التصحر ، ثقب الأوزون والسكان وصيانة البيئة . حيث قامت الدراسة بإعداد مقياس للتنور البيئي تكون من (٦٠) مفردة تشتمل على المكونات السابق الإشارة إليها .

وقد خلصت الدراسة في نهايتها إلى عدة نتائج من أهمها تدني المستوي العام للتنور البيئي لدى معلمي العلوم ، كما أنه لا توجد فروق لدى المعلمين راجعة للمنطقة التعليمية، كما أتضح من الدراسة أن عامل الخبرة في تدريس العلوم له أثر في تنمية مستوى التنور البيئي لدى المعلمين. كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين من حيث مؤهلاتهم التربوية أو غير التربوية في تنمية مستوى التنور البيئي .

أشارت النتائج إلى العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالمستوي العام للتنور البيئي لدى معلمي العلوم ، (الجنس ، سنوات الخبرة) .

---

* تاريخ استلام البحث : ٢٠٠٠/١١/١٣م تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٠١/٢/١٧م

Environmental Literacy of Teachers of Science In The Intermediate Stage In The State of Kuwait

Dr. Saleh Jasim
Curricula & Methodology Department
College of Education
Kuwait University

Abstract

This study tries to cover the environmental literacy of teachers of science in the intermediate stage in the State of Kuwait. The study has divided the concept of environmental literacy into various dimensions such as environmental system, relationships among the creatures, atmosphere, natural resources, environmental pollution, environmental depletion, desertification, ozone hole, population, and environmental protection. The study has made a measurement for environmental literacy which consists of sixty items including the afore-mentioned ones.

The study , in the end , reached many results , the most important of which is the low general standard of environmental literacy of the teachers of science . No differences related to the educational zone were shown . The study showed that the experience factor in teaching science has an effect in developing the standard of environmental literacy to the teachers . The results also concluded that there are no differences among the educationally or non- educationally qualified teachers in developing the standard of environmental literacy .

The results referred to the factors through which the general environmental literacy of the teachers of science can be predicted (sex, experience years) .

التنــــور البيــئي لـــدى معلمـــي العلـــوم بالمرحلـــة المتوسطـــة بدولة الكويت

المقدمة:

من الملاحظ أن مكونات البيئة، أي بيئة، ليست بمعزل عن بعضها البعض، وإنما تقوم بينها ــ سواء كانت حية أم مكونات غير حية ــ علاقات وثيقة وصلات دقيقة تجعل من تلك البيئة نظاماً متكاملاً ومتوازناً، ومن ثمَّ فإن أي تدخل غير محسوب في مكونات هذا النظام يفقده تكامله ويخل بتوازنه • وقد وضع العلماء المهتمون بالبيئة (سميث وآخرون ، ١٩٨٨) قاعدة هامة تقول أن كل النظم البيئية تميل إلى الاستقرار، وأن زيادة التنوع والاختلاف والتعدد في البيئة، وزيادة العلاقات بين الأنواع تساعد على هذا الاستقرار بعد كل تغير• ومعنى هذا أن البيئة في توازن دائم ما لم تمتد إليها يد الإنسان ــ أو غيره ــ لتخل بهذا التوازن.

وفي العصر الحديث ومع التقدم العلمي الكبير الذي يشهده عصرنا، زادت قدرة الإنسان علـــى استغلال البيئة وإحداث تغيرات عديدة وكبيرة في مقوماتها بما يتفق واعتبارات مصلحة الأفراد والأمم، فمن خلال تتبع علاقة الإنسان ببيئته نتبين أنه بدأ حياته على الأرض وهمـــه الأكبـــر حماية نفسه من عوامل البيئة، خاصةً ما يعايشه من حيوانات مفترسة أو كائنات دقيقة تسبب له الأمراض أو تؤدي إلى هلاكه، وتطورت هذه العلاقة إلى أن أصبح هم الإنسان الأكبـــر الآن حماية البيئة من عوامل فعل الإنسان. وبرزت قضايا البيئة المختلفة مثل تلوث البيئة واستنزاف مصادر الثروة وسوء استغلالها ، والإخلال بالنظم البيئية في كثير من المنـــاطق ، والتزايـــد السكاني بمعدلات تفوق معدلات تزايد مصادر الغذاء والطاقة (السعـــيد ، ١٩٩٢) .

وبدأ الإنسان يشعر في الآونة الأخيرة بالأخطار والانعكاسات السلبية لنشاطه وتقدمه العلمي والتكنولوجي على بيئته، ومن ثمَّ بدأ بمحاولات للحد من الآثار الـــسلبية لتفاعلـــه مـــع البيئـــة واستخدامه غير الرشيد للتكنولوجيا، بسن القوانين والتشريعات التي تـــنظم علاقـــة الإنـــسان بالبيئة. وبجهود أخرى من قبل بعض العلمـــاء والبـــاحثين (**UNESCO, 1979**) لإجـــراء البحوث والدراسات العلمية وذلك لتزويد صانعي القرار بالأسس العلمية السليمة للتفاعـــل مـــع عناصر البيئة والمحافظة عليها .

وإذا كان الإنسان هو المسئول الأول عن حدوث المشكلات البيئية من خلال ســـلوكه الخاطئ نحو البيئة ، فإن على الجماعات والشعوب أن تبدأ في مواجهة قضاياها البيئية بمحاولة تعديل سلوك هذا الإنسان نحو بيئته وتبصيره بالعلاقات المعقدة والمتشابكة بين مكونات بعضها البعض وبينها وبين الإنسان.

والكويت إحدى الدول التي تعاني العديد من المشكلات البيئية وخاصةً بعد تعرضها للغزو الوحشي الذي قام به النظام العراقي . ويشير مجلس حماية البيئة والوضع البيئي بالكويت (١٩٩١) إلى أن احتلال النظام العراقي لدولة الكويت الذي استمر لمدة سبعة شهور أدي إلى انهيار كل مقومات الحياة في البيئة ومن ثم تعرض المواطنين الكويتيين إلى أبشع النتائج وقد اشتمل ذلك على إشعال الحرائق واستنزاف الموارد الطبيعية والإخلال بمقومات التوازن البيولوجي والتشويه البيئي بالإضافة إلى ارتكاب أكبر حوادث تلوث بيئي شهدها ذلك القرن .

ونظراً لوجود مثل هذه المشكلات فلابد من إعداد العنصر البشري الذي يعتبر العامل الحاسم في إحداث أي تغيير أو درء لأي خطر، ويتطلب إعداد هذا العنصر ضرورة ترشيد سلوكه إزاء بيئته، ولا يتأتى ذلك إلا بتربيته تربية بيئية سليمة .

وقد اهتمت التربية المعاصرة بإعداد مواطنين متنورين علمياً وبيئياً لكي يستطيعوا مواجهة الحياة، والتكيف مع كل ما يجري من حولهم من مواقف وأحداث . فاعتبر التنور العلمي (Scientific Literacy) والتنور البيئي (Environmental Literacy) هدفاً رئيسياً ومهماً ضمن أهداف تدريس العلوم، وينبغي تضافر الجهود لتحقيقه (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989)

وبرغم اهتمام التربويين في تدريس العلوم بتحقيق هدف التنور البيئي وإعداد المواطن المتنور بيئياً، إلا أن الدراسات تشير إلى أن المؤسسات التعليمية لا تقوم بدورها كما يجب نحو تحقيق هذا الهدف.

وقد يعود ذلك إلى عيوب في مناهج العلوم التقليدية التي تقدم إلى المتعلمين، أو إلى قصور في إعداد معلمي العلوم الذين يقومون بتنفيذ هذه المناهج، حيث أن مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم يُعد عاملاً مهماً في تحقيق التنور البيئي لدى تلاميذهم.

فلمعلم العلوم دور مهم في تنمية التنور البيئي باعتباره من أكثر العناصر فعالية في عملية التدريس لتحقيق هذا الهدف، فالمعلم المتنور بيئياً ينعكس أداؤه على تلاميذه، ويمكنه تنمية التنور البيئي لديهم . وفي الجانب المقابل فإن فاقد الشيء لا يعطيه، ومن ثم ينبغي العناية والاهتمام بإعداد المعلم في معاهد إعداده أو خلال الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية التنور البيئي لديهم بكافة أبعاده وأركانه، بحيث يكون لديهم وكما يشير سليم يجب ذكر أسماء بقية المؤلفين إذا كانوا أقل من ٦ (١٩٩٠) فهماً واضحاً عن طبيعة العلم وإلماماً

بالتطورات التكنولوجية التي تؤثر في الحياة اليومية، وتكون لديهم الرغبة في مساعدة تلاميذهم في تنمية مهارات البحث والاستقصاء، وتزويدهم بالمعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرارات المختلفة، وأن يساعدهم في تكوين أحكام قيمية نحو الموضوعات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وكذلك مساعدتهم في دراسة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

في الوقت الذي يؤكد فيه بوش (Busch, 1984) ضرورة تقديم العلوم من خلال المدخل البيئي سواء كان التدريس داخل الفصل أم خارجه حتى يمكن الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لمادة العلوم بشكل وظيفي .

وأشار كل من بلوسر و هلجنسون (Blosser & Helgeson, 1986) إلى ضرورة تقديم برامج إعداد معلم العلوم قبل الخدمة أي أثناء التدريس بالجامعة بشكل يزيد الاتجاه نحو التربية البيئية لما لذلك من فوائد إيجابية كثيرة بعد التحاقهم بالعمل في التدريس حيث يؤدي ذلك إلى زيادة الاتجاه الموجب لدى طلابهم نحو المادة ونحو البيئة التي يعيشون فيها .

ومن جهة أخرى فإن كونواى (Conway, 1991) ركز في دراسته على المدخل البيئي الصحي Environmental Health في تدريس العلوم من خلال مقررات تدريس العلوم بالجامعة حتى يتمكن معلم العلوم عند تخرجه من الإلمام بالقضايا البيئية الصحية التي تثري المعرفة لدي تلاميذه .

ولم يقتصر الأمر على ذلك من حيث تضمين مناهج العلوم مفاهيم التربية البيئية بل نجد أن بعض الباحثين مثل روايسكو (Rioseco, 1995) اقترح تدريس العلوم من خلال مشكلات الأوزون "To Teach Science around the Ozone Probleml" .

كما أكد ديسنجر (Disinger, 1997) أن تدريس العلوم من خلال المدخل البيئي يكسب الطلاب المعرفة الملائمة كما أنه ينمي لديهم السلوك البيئي Environmental Behavior بشكل دال إذا ما قورنوا بالطلاب الذين يدرسون مقرر العلوم بالمحتوى الذي لا يحتوى على هذا المدخل .

وقد توصل ما نساري (Mansary, 1998) إلى أن المدخل البيئي في تدريس العلوم ينمي الاتجاهات والمعرفة العلمية لدى معلمي العلوم في المدرسة الثانوية وذلك في دراسته التي أجراها على عينة مكونة من (٣٦٠ معلما) ، كمأ أنه توصل إلى أن المعلمين الذين لا

يستخدمون المدخل البيئي في تدريسهم العلوم تكون لديهم اتجاه سالب نحو المفاهيم العلمية والبيئية والذين لم يتلقوا أية ورش عمل أو حلقات نقاشية حول ذات الموضوع .

وفي دراسته التي أجراها على عينة مكونة من (٨١) معلما للعلوم بالمدرسة الثانوية بإنجلترا أكد جايفورد (Gayford, 1998) على ضرورة البدء بتضمين برامج إعداد معلم العلوم قبل الخدمة مفهوم التربية البيئية وهذا ما أكده هارت (Hart, Jickling, Kool , 1999) من أن تنمية وجهات النظر الناقدة لدي معلمي العلوم تنعكس على تنمية المفهوم البيئي أثناء ممارسة التدريس.

ومما هو جدير بالذكر فإن الأمم المتحدة قد أعلنت عام ١٩٩٠ على أنه عـام التنـور العالمي (UNESCO, 1989) ومن أجل ذلك نظمت ثلاث مؤتمرات ، كان التنور البيئـي محور اهتمامها ، حيث اعتبرت أن التنور البيئي للجميع هو التربية الفعَّالة لكـل البـشر (أي التربية الوظيفية Functional Education) والتي تمد الفرد بالمعرفة الأولية ، والمهـارات والدوافع لمواجهة احتياجاته البيئيـة وللمـساهمة فـي التنميـة المـستدامة (Sustainable Development) (UNESCO , 1988) .

وقد أشار توماس (Thomas, 1974) إلى أن التنور البيئي هو ذلك المفهوم الـذي يتضمن استخدام ما لدى الأفراد من وعي في بحث وتتبع أسباب المشكلات البيئية ، واقتـراح اختيارات متعددة لحل هذه المشكلات ، ومحاولة إخضاعها للتجريب والاختبـار ، ومـشاركة المعلم والمتعلم في إيجاد حلول للمشكلات البيئية .

وعلى جانب آخر نجد أن مجلس التربيـة بالولايـات المتحـدة (Linder, Elmer, Henry, & Charlie, 1976) قد وضع خطة رسمية لتضمين عناصر التنور البيئي بمدارس التعليم العامة في جنوب "كارولينا South Carolina" وذلك عن طريق إدخال المفاهيم البيئية الأساسية والمهارات والاهتمام بالاتجاهات والسلوكيات المرغوبة عبر المناهج المدرسية القائمة حيث تم إعداد قائمة بمحددات التنور البيئي Indicators Environmental Literacy بنـاء على توصيات المجلس الإرشادي للتربية البيئية، بعد إجراء دراسة مسحية على عينة قوامهـا (١٣٥) مواطناً ، وتم ترتيب عناصر القائمة وفقاً للمستوى التعليمي للطلاب وربطها بالمفاهيم الأساسية واستخدمت القائمة إعداد ثمانية أدلة مرشدة أعدها (٣٤) مدرساً حيث تضمنت الأدلة: وصف الطالب المتنور بيئياً لوحدات دراسية محورها البيئة، صياغة للأهداف الإجرائية التـي تتناسب وتحقيق أهداف التنور البيئي المتضمنة المعرفة والمهارات والاتجاهات .

ونظراً لأن معلمي المرحلة المتوسطة في الكويت يشكلون ثقلاً له أهميته، وكعناصر بشرية لها دورها ورسالتها فينبغي إعدادهم بما يجعلهم يضطلعون بدورهم ويؤدون رسالتهم على الوجه الأكمل، ولعل من وسائل التربية الفعَّالة في هذا المجال المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج العلوم بصفة خاصة .

ويرى الباحث أنه لكي يقوم معلمو العلوم بتنمية التنور البيئي لدى تلاميذهم فإنه ينبغي أن يكونوا على وعي تام بالتنور البيئي ومستوياته، ولما كانت الدراسات التي أُجريت في الكويت في هذا الميدان قليلة، واستخدامها الطلاب المعلمين كعينات للدراسة، وأنه لم تجر أية دراسة ــ على حد علم الباحث في الكويت ــ تتناول التنور البيئي ومستوياته لدى معلمي العلوم، لهذا أُجريت هذه الدراسة للتعرف على مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة.

مشكلة البحث:

تهتم مشكلة البحث الحالي بمستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم في مدارس دولة الكويت، ونظرا لما يمثله مستوى التنور العلمي والبيئي للمعلم من أهمية بالغة عند تدريسه مادة العلوم فإن الباحث يرغب في تحديد هذا المستوى حيث أن بعض الدراسات قد أشارت إلى عدم تحققه لدى بعض المعلمين . ولذلك تتصدى هذه الدراسة لمحاولة تحديد مستوى التنور العلمي لدى معلمي العلوم بدولة الكويت .

ولهذا فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية على اعتبار أنها قد تقود إلى حل المشكلة : -

١ - ما المستوى العام للتنور البيئي لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

٢ - ما الفروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى التنور البيئي ؟

٣ - ما مدى اختلاف درجة التنور البيئي باختلاف المنطقة الجغرافية التي يعمل بها المعلم ؟

٤ - ما مدى اختلاف درجة التنور البيئي باختلاف سنوات خبرة المعلمين في تدريس العلوم؟

٥ - ما مدى اختلاف درجة التنور البيئي باختلاف نوع المؤهل الأكاديمي الجامعي (تربوي - غير تربوي) ؟

٦ - ما شكل العلاقة بين التنور البيئي والمتغيرات الأساسية فيه ؟

٧ - هل يمكن التنبؤ بمستوى التنور البيئي من خلال عوامل محددة ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

١ - تعرف المستوى العام للتنور البيئي لدى معلمي العلوم عينة الدراسة .
٢ - تعرف الفروق في التنور البيئي بين المعلمين والمعلمات في دولة الكويت .
٣ - الكشف عن أثر عوامل : الخبرة في تدريس العلوم ، نوعية المؤهل الجامعي في المستوى العام للتنور البيئي لدى المعلم .
٤ - الكشف عن العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالمستوى العام للتنور البيئي .

أهمية البحث :

يمكن الاستفادة من النتائج التي تسفر عنها الدراسة في النواحي التالية : -

١ - توفير قدر كاف من المعلومات عن مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم بدولة الكويت وكذلك مستوياتهم في كل بعد من أبعاده .
٢ - الكشف عن بعض الجوانب والأبعاد العلمية الضرورية لزيادة فاعلية أداء معلمي العلوم.
٣ - توجيه نظر المسئولين بوزارة التربية بدولة الكويت لإدخال مفاهيم التنور البيئي من خلال مناهج العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة .

حدود البحث :

تحددت الدراسة الحالية في الجوانب التالية : -

(١) اقتصرت على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، ومن ثم يجب اتخاذ الحذر عند تعميم النتائج على مستويات تعليمية أخري .
(٢) اقتصرت على الأبعاد المحددة في مقياس التنور البيئي .

فروض البحث

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية : -

(١) المستوى العام للتنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ليس أقل من حد الكفاية على الاختبار الكلي وهو ٧٥% من الدرجة العظمى وكذلك بالنسبة لمكونات التنور البيئي .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من معلمي ومعلمات العلوم في التنور البيئي ومكوناته .
(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث راجعة الى المناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت .
(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث وهذه الفروق راجعة الى تأثير سنوات الخبرة في تدريس العلوم .
(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى نوعية المؤهل الأكاديمي الجامعي .
(٦) توجد عوامل يمكن التنبؤ من خلالها بمستوى التنور البيئي لدى الأفراد .

أدبيات البحث

نعرض في هذا الجزء لبعض المفاهيم النظرية المرتبطة بالبحث وكذلك للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بكل من التنور العلمي والتنور البيئي .

أولا : التنور البيئي والثقافة البيئية :

يُعَرف حسين (١٩٩٠) الثقافة البيئية بأنها " عملية اكتساب الفرد للمكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية من خلال تفاعله المستمر مع البيئة التي تسهم في تشكيل سلوك جيد يجعله قادرا على التفاعل الجيد مع البيئة ويكون قادرا على نقلها للآخرين من حوله" (ص١٨).

بينما يرى عبد السلام (١٩٩١) أن " الثقافة البيئية هي المعرفة والاتجاهات المناسبة نحو المشكلات والقضايا البيئية ومهارات التفكير العلمي اللازمة للفرد لإعداده للحياة كمواطن قادر على تحديد وحل المشكلات البيئية القائمة والتعامل السليم مع البيئة " (ص ١٩٩) .

وكذلك يُعَرف كامل (١٩٩٢) الثقافة البيئية بأنه:

كل ما يكتسبه الفرد من معلومات ومهارات واتجاهات ومعتقدات وقيم تمكنه من حسن التصرف مع البيئة والمحافظة عليها وتطويرها والمساهمة في حل مشكلاتها ، ويكون قادرا على نقل كل هذا ويحدد أبعاد الثقافة البيئية وهي :

١ - بُعد معرفي ويشتمل على المعارف والمفاهيم البيئية والمشكلات المرتبطة بها، ومواجهة المواقف البيئية بكفاءة .
٢ - بُعد المهارات البيئية اللازم لمتابعة القضايا البيئية والتنبؤ بما قد يحد من مشكلات وتنظيم المعلومات وتلخيصها وكتابة تقارير مختصرة عن قضايا البيئة ومشكلاتها .
٣ - بُعد المعتقدات والاتجاهات والقيم البيئية المناسبة التي توجه سلوك الفرد نحو حماية البيئة والمحافظة عليها وتبصيره بالمعتقدات البيئية الخاطئة التي ينبغي نبذها والتي من شأنها أن تضر بالبيئة ومكوناتها.
٤ - بُعد سلوكي يعكس الثقافة البيئية للفرد ويتضح ذلك من خلال حسن تصرفه مع البيئة ومشاركته في حمايتها وحل مشكلاتها من الأخطار التي تتعرض لها البيئة (ص ٥٦).

يتبين من خلال استعراض التعريفات لكل من التنور البيئي والثقافة البيئية إن كلا منهما يحتوي على المكونات المعرفية والاتجاهات البيئية إلا أن معظم تعريفات التنور البيئـــــي تشتمل على ركائز أساسية وهي العمل الإيجابي الفعال.

ثانيا : التنور البيئي والتربية البيئية :

يوضح سليم (١٩٩١) مفهوم التربية البيئية :" بأنها هي العملية المنتظمة لتكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بالبيئة ، ولاتخاذ القرارات المتصلة بنوعية البيئة وحل المشكلات القائمة والعمل على منـــع ظهـــور مشكلات بيئية جديدة" (ص ١٠٧) . وقد أوضح أهداف التربية البيئية وفقا لما يلي :

الوعي : مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي بقضايا البيئة من جميع جوانبها والمشكلات المرتبطة بها .

المعرفة : معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب خبرات متنوعة ، والتزود بفهم أساس البيئة ومشكلاتها .

الاتجاهات : معاونة الأفراد والجامعات على اكتساب مجموعة من القيم والاهتمـــام بالبيئـــة وحوافز المشاركة الإيجابية في تحسينها وحمايتها.

المشاركة :إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات للمشاركة النشطة على كافة المـــستويات فـــي العمل على حل المشكلات البيئية ويتم ذلك بالسبل الآتية :

١ - تحديد وحل المشكلات البيئية القائمة .
٢ - منع الأخطار البيئية والتأكد على النواحي المرتبطة بالصحة .
٣ - تنمية المهارات في متابعة القضايا البيئية والتنبؤ بما قد يحدث من مشكلات .
٤ - تنمية الوعي وتكوين الاتجاهات الخاصة بالعناية بالبيئة .
٥ - تنمية الإدارة البيئية .
٦ - تشجيع وإجراء البحوث المتعلقة بمختلف النواحي البيئية .

ويشير كذلك إلى أن التربية البيئية مدخل هام لترشيد سلوك الإنسان نحو البيئة ومواردها ، ويركز على إبراز أهمية التعليم والتثقيف والتنور بقضايا علاقة الإنسان بأحوال بيئية ، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها من الاتزان السليم في النظم البيئية التي يعيش في إطارها ، ولتكون هذه التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس بيئية تضمن للإنسان احتياجاته دون أن يفسد بيئته ، على هدى من قول كريم " كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين " [١]

ومن هذا يتضح أن التربية البيئية هي الوسيلة الفعالة والناجحة لتكوين التنور البيئي لدى الفرد، حيث يتم من خلالها اكتساب الفرد للمعلومات والاتجاهات البيئية والسلوك الرشيد نحو البيئة ومواردها ، وكما يتضح ذلك من بعض الآراء التي نعرض لها في الفقرات التالية:

حيث يرى إبراهيم (١٩٨٦) بأن التربية البيئية هي " جهد تعليمي موجه أو مقصود نحو التعرف وتكوين المدركات لفهم العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيولوجية والطبيعية حتى يكون واعيا بمشكلاتها من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه وللعالم " (ص ، ٧٠) .

كما يرى الحمد وصباريني (١٩٨٤) أن التربية البيئية هي عملية بناء وتنمية للاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات والقيم عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق الأهداف المرجوة . وأن التربية بحق هي استثمار للموارد البشرية يمكن أن يعطي مردودا إيجابيا في حياة الأفراد وتنمية المجتمعات .

وكذلك يشير انجلسون (Engleson , 1985) الى أن برامج التربية المستمرة هي التي تسهم في توفير إمكانات لدى متعلم لديه المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات ، وهي تؤدي إلى قيادة حسنة لنوعية من الحياة تصلح لحاضر ومستقبل الجيل الحالي والأجيال القادمة.

---

(١) البقرة ، الآية ٦٠

ومن خلال العرض السابق يمكن أن نتبين ما يلي :

اختلاف وجهات النظر حول تحديد مفهوم التنور البيئي ودوره حيث أعتبـره تقريـر الأمم المتحدة ١٩٩٠ أنه التربية الفعالة لكل البشر وأحيانا ما يعتبر الوسيلة المستخدمة فـي التنمية المستديمة (Roth, 1984) ، تقرير الأمم المتحدة ١٩٩٠ ،وأنـه الوعـي البيئي (Thomas, 1974) ، ويرى أنجلسون Engleson على أنه تقديم للمبادئ الأساسية للبيئـة وتعليمها للطلاب وينظر إليه حسين (١٩٩٠) ، ومحمود (١٩٩١) على أنه الثقافـة البيئيـة ، بينما أعتبره توماس (Thomas, 1974) على أنه المقدرة على البحـث العلمـي لأسـباب مشكلات البيئة وأخيرا ينظر إليه السايح (١٩٩٤) ، تقرير الأمم المتحدة (١٩٩٠) ، سـليم (١٩٩١) على أنه محصلة المفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات البيئية والسلوك البيئي المرغوب فيه .

كما ذهبت بعض التصورات في تحديد أبعاد وعناصر التنور ، ووصف الفرد المتنور بيئيا والمتضمنة أبعاد المعارف والمفاهيم والمهارات، والاتجاهات تقرير الأمم المتحدة(١٩٩)، مجلس التربية بالولايات المتحدة في **(Linder, Elmer, Henry, & Charlie, 1976**) سليم (١٩٩١) .

بينما يرى عبده وأحمد (١٩٩٣) أن دور التنور البيئي لدى الطلاب هو التعليم البيئي من أجل المواطنة والتنمية المستديمة ، وذلك عن طريق التأكيد على الجوانب النظرية المتمثلة في المعارف البيئية والتطبيقية والمتمثلة في الاتجاهات البيئية الإيجابية كموجهات للسلوك لحل مشكلات البيئة والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة .

وكذلك يعرف التنور البيئي من خلال السلوكيات التي يمكـن ملاحظتهـا بمعنـى أن الأفراد يجب ان تكون لديهم القدرة على إظهار ما قد تعلموه من معارف ومفاهيم بيئية أساسية ويتم التعبير عن ذلك بصورة يمكن ملاحظتها وتوجد ثلاث درجات للتنور البيئي وهي :

١ - تنور بيئي أسمي وهو القدرة على إدراك وتمييز المفاهيم الأساسية عن البيئة .
٢ - تنور وظيفي وهو القدرة على فهم وظيفة الأجهزة والمؤسسات البيئية .
٣ - تنور بيئي إجرائي وهو القدرة على أخذ المواقف والقرارات التي تساعد فـي الحفـاظ على صحة البيئة .

ويرى السايح (١٩٩٤) أن الهدف الأساسي من التربية البيئية هو إعداد أفـراد لـديهم تنور بيئي ، ويعتبر تجديد الاهتمام بالتربية البيئية فرصة لمزيـد مـن الاهتمـام بالعلاقـات المتداخلة والمتبادلة بين التربية البيئية والتنور البيئي .

يتضح من التعريفات السابقة أن أهم معالم التنور البيئي هي :

١ - فهم المشكلات والقضايا البيئية .
٢ - الابتعاد عن السلوكيات غير المرغوب فيها .
٣ - استخدام الموارد البيئية بما يحقق استمرارية الحياة للأجيال القادمة .
٤ - أن يمتلك المواطن اتجاهات وسلوكيات سوية في التعامل مع البيئة .
٥ - اكتساب المكونات المعرفية والمهارات الوجدانية والسلوكية عن البيئة .
٦ - العمل الإيجابي من أجل البيئة .
٧ - أن المواطن المتنور بيئيا لديه فهم أساسي لمكونات البيئة وتفاعلاتها .
٨ - أن التنور البيئي مطلب أساسي لكل مواطن .

ومن ذلك يتبين أن التنور البيئي يقصد به محصلة كل من المعرفة والمفاهيم والاتجاهات الإيجابية والعمليات العقلية التي تؤدي إلى قمة التصرف في السلوك الرشيد نحو البيئة .

ثالثا :التعريف الإجرائي للتنور البيئي في الدراسة الحالية :

في ضوء ما سبق يمكن للباحث أن يضع تعريفا إجرائياً للتنور البيئي وهو (قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات البيئية التي يجب أن يمتلكها الفرد كي يتصرف بإيجابية تجاه المشكلات البيئية والحفاظ على مواردها) .

وفي ضوء هذا التعريف يمكن أن يتبين ما يلي :

١ - أن مستوى التنور البيئي لدى الطالب يحدد في ضوء المحك الذي استخدمته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وهو (٧٥%) من الدرجة العظمى في مقياس التنور البيئي كحد للكفاية .
٢ - أن التنور البيئي يقاس من خلال الأبعاد التالية : -

النظام البيئي ، العلاقات بين الكائنات ، الغلاف الجوي ، الموارد الطبيعية، التلوث البيئي، الاستنزاف البيئي ، التصحر ، ثقب الأوزون ، السكان ، صيانة البيئة ، المستوى العام للتنور البيئي .

٣ - أن التنور البيئي في هذه الدراسة يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في مقياس التنور البيئي المعد من قبل الباحث .

رابعا : الدراسات والبحوث التي تناولت التنور البيئي:

نعرض في الفقرات التالية إلى بعض الدراسات السابقة حول التنور البيئي وذلك بهدف تعرف أبعاد المقاييس المستخدمة في دراسة التنور البيئي وكذلك القاء الضوء حول المتغيرات ذات الصلبة بالدراسة الحالية .

فلقد استهدفت دراسة عبده و أحمد (١٩٩٣) بحث مدى اكتساب عناصر "التنور البيئي" لدى طلاب المرحلة الثانوية . حيث قاما بإعداد اختبار التنور البيئي الذي اشتمل في صورته الأولية (٥٢) مفردة تنتظم في أربعة مكونات (اختبارات فرعية) هي:

أ) التنور بقضايا البيئية ومشكلاتها: ويتكون من ١٤ مفردة تقيس مدى تنور الطالب بقضايا البيئة في إطار عدة مبادئ أساسية هي (التوازن ــ التغير ــ الاعتماد المتبادل).

ب) الإيمان بدور العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية: ويتكون من (١٤) مفردة تقيس مدى تنور الطالب بالدور الذي يسهم به العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية المجتمعة وغيرها.

ج) الإيمان بدور الاتجاهات المتكونة لدى الطلاب في حل المشكلات البيئية ويتضمن (١٢) مفردة تتناول قياس الاتجاهات التي لها دورها كموجهات للسلوك البيئي.

د) السلوك البشري وتحسين نوعية الحياة ويتكون من (١٢) مفردة تقيس مدى استجابة الشخص لبعض المواقف السلوكية المرتبطة باستخدام موارد البيئة بما لا يؤدي إلى الإضرار بالأجيال القادمة.

وقد اشتملت عينة تلك الدراسة على (٦٣١) طالباً منها (٢٨٤) طالباً من الذكور ، (٣٤٧) طالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي وتمثلت في ثلاث إدارات تعليمية حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبارات في نهاية الصف الثاني من العام الدراسي (٩١ ــ ١٩٩٢) وقد أسفرت نتائجها عما يلي :

١) أن طلاب المرحلة الثانوية قد وصلوا إلى حد الكفاية، بمعنى أنه يمكن وصفهم بأنهم متنورون بيئياً.
٢) أن طلاب المرحلة الثانوية لم يصلوا إلى حد الكفاية في اختبار التنور بقضايا البيئة ومشكلاتها، أي أنهم ليسوا على المستوى المطلوب وفقاً للمحك المستخدم في دراسته.
٣) أن طلاب المرحلة الثانوية لم يصلوا إلى حد الكفاية في اختبار الإيمان بدور العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية.
٤) أن طلاب المرحلة الثانوية قد وصلوا إلى حد الكفاية في اكتساب الاتجاهات البيئية نحو بعض المشكلات البيئية.
٥) أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم سلوكيات إيجابية نحو تحسين نوعية الحياة.
٦) أنه بوجه عام لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العينة الذكور وبين الإناث في كل عنصر من عناصر التنور، وكذلك في اختبار التنور البيئي فيما عدا الاختبار الأول (التنور بقضايا البيئة ومشكلاتها) فتوجد فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور .

وقد أكد الباحثان في دراستهما على ضرورة التأكيد على أبعاد عناصر التنور البيئي في المناهج المدرسية وخصوصاً ما يتعلق بالعناصر المعرفية التي تتناول التنور بقضايا البيئة ، والتأكيد على دور العلم في حل المشكلات البيئية في ثنايا الكتب المدرسية التي ينبغي أن تتناول الأنشطة البيئية المختلفة مثل جمع العينات، تحليل المياه ، نقص المشكلات ، وجمع البيانات ، رصد الظواهر البيئية ، تقدير التلوث لدى عينات من الموارد الطبيعية (هواء ــ مياه ــ تربة) الدراسات الحقلية للبيئة المحلية، حيث أن هذه الأنشطة تسهم في تكوين التنور البيئي من أجل المواطنة الأبجدية . مع ضرورة تيسير وسائل التنور البيئي لدى الطلاب مثل المطبوعات ، والنشرات ، والأفلام المسموعة والمرئية عن البيئة ، فكل هذه وسائل تسهم في تكوين عناصر التنور البيئي لدى المتعلم . **وقد أفادت تلك الدراسة الباحث في** تحديد مفهوم التنور البيئي وعناصره وأبعاده .

كما استهدفت دراسة السايح (١٩٩٤) تحديد المستوى العام للتنور البيئي لدى طلاب كليات التربية النوعية بجمهورية مصر العربية .

وقد قام الباحث بإعداد اختبار التنور البيئي مشتملا على الأبعاد التالية :
أ) الإلمام بقدر مناسب من المعرفة البيئية.
ب) تفهم المشكلات البيئية.

ج) السلوك الشخصي المناسب نحو مشكلة بيئية .
د) الاتجاه الإيجابي نحو البيئة.

وقد قام بتطبيقه على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية النوعية حيث بلغ عددها (٣٨٠) طالباً وطالبة شملت تخصصات (اقتصاد منزلي ــ تربية فنية ــ إعلام تربوي) . ولقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى ما يلي :

١ - انخفاض المستوى العام للتنور البيئي لدى طلاب عينة البحث عن مستوى الكفاية المحدد بنسبة ٧٥%.
٢ - انخفاض مستوى عينة البحث الكلية على أبعاد التنور البيئي المحددة في البحث عن مستوى الكفاية المحدد بنسبة ٧٥%.
٣ - أن المستوى العام للتنور البيئي ومستوى أبعاد التنور كما يقيسها الاختبار لا تختلف باختلاف الجنس (بنين ــ بنات).
٤ - المستوى العام للتنور البيئي ومستوى أبعاد التنور البيئي لدى الطلاب كما يقيسها الاختبار لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي.

خامسا : الدراسات التي تناولت التنور العلمي :

نعرض في الفقرات التالية إلى بعض الدراسات السابقة التي تناولت التنور العلمي ، وذلك لأن هناك تداخلا كبيراً بين مفهومي التنور البيئي والتنور العلمي .

لقد أجرى الاتحاد الأمريكي للتقدم العلمي (AAAS, 1989) دراسة بهدف إعداد مشروع يهدف لنشر التنور العلمي وقد اشتمل هذا المشروع على ثلاث مراحل بغرض الاهتمام بالتربية والإصلاح التربوي في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا وأوصى المشروع بأن المدرسة ليست في حاجة إلى تدريس بناء معرفي أكثر مما هو موجود، بل ينبغي أن تضع المدرسة في اهتمامها أن الأساس هو التنور العلمي والتدريب الفعلي حتى يكون الشخص المتنور علمياً واعياً بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا ويدرك المفاهيم الأساسية في العلم وأكد المشروع في توصياته أنه للوصول إلى تعريف شامل للتنور العلمي، ينبغي أن يعتمد على إدراك للمفاهيم والمبادئ الأساسية للعلم، واستخدام الطرق العلمية في التفكير كما ينبغي أن يكون قادراً على استخدام المعرفة العلمية وطرق التفكير العلمي لتحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية. وقد أفادت هذه الدراسة الباحث في تحديد تعريف مفهوم التنور العلمي .

كما قامت الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، سليم وآخرون (١٩٩٠) بإجراء دراسة في مصر بهدف التعرف على مستوى التنور العلمي لدى معلمي التخصصات العلمية والأدبية والفنية في جوانب التنور العام وجوانب التنور اللازمة لكل معلم في تخصصه واستخدام لذلك اختبار عام في جوانب التنور التي تمثل حداً أدنى مشترك في مختلف التخصصات والتي يجب أن تتوافر لدى كافة المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم واختبارات نوعية في فروع مختلفة والتي تشتمل على جوانب التنور النوعي التي يجب أن تتوافر لدى كل معلم . وطبقت أدوات الدراسة على عينة كبيرة من طلاب الفرقة الرابعة بكليات التربية في الإسكندرية وحلوان وسوهاج والأزهر والزقازيق وبنها . وتم تحديد أبعاد التنور العلمي في ستة محاور، وتحديد الكفاية في الإجابة على المقياس في كل بعد ٧٥% من الدرجة العظمى ما عدا الاتجاهات فتحددت بالدرجة ٩٠% والمقياس ككل بالدرجة ٧٥% .

وأسفرت النتائج عن تدني المستوى العام للتنور العلمي لدى معلمي العلوم الطبيعية في مصر، وأيضاً تدني المستوى في كل بعد من أبعاد التنور البيئي الستة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجية لتنمية التنور العلمي لتكون في متناول أيدي معلمي العلوم الطبيعية مما يسهم في رفع مستويات التنور لديهم .

لقد أفادت هذه الدراسة الباحث في تحديد حد الكفاية لمستوى التنور البيئي وهو ٧٥% كما حددته الدراسة الحالية كحد كفاية لمستوى التنور العلمي .

كما استهدفت دراسة محمود (١٩٩١) وضع منهج مقترح في علم الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية لمقابلة متطلبات المواطنة الأساسية في التنور الفيزيائي في مصر .

وقد اهتمت تلك الدراسة قام الباحث بعمل اختبار التنور الفيزيائي لطلاب المدرسة الثانوية العامة ومقياس الاتجاه نحو بعض القضايا الفيزيائية لطلاب الثانوية العامة وقد أظهرت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي شعبة علمي بالنسبة للنتيجة الكلية ونتيجة متطلب الثقافة النووية ، كما أن هناك انخفاضاً في مستوى إلمام طلاب المدرسة الثانوية العامة بمفاهيم متطلبات المواطنة الأساسية من التنور الفيزيائي وقدرات التفكير العلمي، وعدم إحراز اتجاهات موجبة نحو بعض القضايا الفيزيائية.

ورغم أن تلك الدراسة في موضوع التنور الفيزيائي إلا أنها أفادت الباحث في تحديد عناصر وأبعاد التنور البيئي، حيث أن التنور الفيزيائي جزء من التنور البيئي .

كما استهدفت دراسة عبدالعال (١٩٩٢)علاقة مستوى التنور العلمي لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

وقد استعان الباحث بمقياس التنور العلمي النوعي العام، الذي أعدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ومراجعة أبعاد وتعديل بنود المقياس بالحذف والإضافة في ضوء النتائج التي كشفت عن تطبيقه في دراسة الجمعية عام ١٩٩٠. كما استعان بمقياس التفكير العلمي الذي أعده إبراهيم وجيه وتجريبه على عينة استطلاعية من تلاميذ المرحلة الإعدادية لحساب صدقه وثباته مستخدما عينة عشوائية (١٠١) من معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية.

كما حدد مجموعتي المعلمين الذين يمثلون طرفي التوزيع من درجات التنور العلمي الأكثر تنوراً وهي ٢٧% الأعلى ، والأقل تنوراً وهي ٢٧% الأدنى من الدرجة الكلية وتحديد الصف الدراسي الذي يشترك في تدريسه أكبر عدد منهم . وقام ببناء اختبار تحصيلي في مادة العلوم في مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) . وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة أن : -

١ـ المستوى العام لأفراد العينة في التنور العلمي منخفض جداً ويظهر ذلك من متوسط الدرجات الكلية ككل على المقياس (٥٣,٤%) ولم يصل إلى حد الكفاية وهو ٧٥% وعلى مستوى الأفراد لم يتحقق حد الكفاية في الإجابة على المقياس سوى أثنين فقط من أفراد العينة (٧٨%، ٧٦%).

٢ـ هناك قصوراً شديداً في بعض عناصر التنور العلمي يمكن تحديدها من خلال النماذج والأمثلة المذكورة خصوصاً في الأبعاد الخاصة بترجمة المصطلحات العلمية، وفهم طبيعة العلم وعملياته الأساسية والاتجاهات العلمية ـ أبعاد وعناصر التنور العام.

٣ـ هناك علاقة موجبة إرتباطية بين مستوى التنور النوعي ومستوى التنور العام لدى أفراد العينة .

٤ـ هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التنور العلمي لمعلم العلوم ومتوسطات درجات تلاميذه في التفكير العلمي وهو ما يؤكد أن المعلم المتنور يستطيع أن ينمي التفكير العلمي لدى تلاميذه حتى إذا كان ذلك بطريقة عرضية أفضل من المعلم الذي لا تتوافر لديه عناصر التنور العلمي الذي يهتم بالدرجة الأولى على الإلقاء والتلقين لتحقيق هدف التحصيل ويجهل الأهداف الأخرى.

كما استهدفت دراسة شعير (١٩٩٤) **قياس مدى** التنور الصحي لدى طلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي في كلية التربية.

وتمثلت إجراءات تلك الدراسة في بناء مقياس التنور الصحي وبعد التأكد من صدقه وثباته ، تم تطبيقه في صورته النهائية على عينة من طلاب كلية التربية الفرقة الرابعة وعددها (١٤٧) طالباً وطالبة، وقد حددت الدراسة نسبة ٥٨% كحد للكفاية على مستوى مقياس التنور الصحي . ولقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن : -

١ـ المستوى العام للتنور الصحي لدى الطلاب (عينة الدراسة) كمجموعة واحدة وكتخصصات مختلفة أدنى من حد الكفاية.
٢ـ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب ومستويات الكفاية المطلوبة على كل بعد من أبعاد مقياس التنور الصحي بما يدل على تدني مستويات الطلاب على كل أبعاد المقياس.
٣ـ هناك فروقاً غير دالة إحصائياً بأثر التخصص على مستوى التنور الصحي مما يعني أن التخصص لا يؤثر على مستوى التنور الصحي.
٤ـ لا توجد فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مستوى مقياس التنور الصحي.

ورغم اختلاف موضوع التنور وهو التنور الصحي وكذلك اختلاف عينة الدراسة إلا أن هذه الدراسة أفادت البحث في بناء مقياس التنور البيئي ، وتحديد حد الكفاية على مقياس التنور البيئي وكذلك تحديد عناصر وأبعاد التنور البيئي باعتبار أن التنور الصحي جزء من التنور البيئي .

ويمكننا أن نستخلص من الدراسات السابقة ما يلي : -

(أولا) أن قياس التنور البيئي يختلف من باحث الى آخر ومن دراسة إلى أخرى على حسب الهدف من كل منها .

(ثانيا) أن الدراسات السابقة لم تتفق على نتيجة واحدة محددة فيما يتعلق بتأثير كل من الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي على مستوى التنور البيئي العام .

ولهذا السبب قامت الدراسة الحالية والتي نعرض لأهم الإجراءات المتبعة فيها وأدواتها وعينتها ونتائجها وتفسيرها في الفقرات التالية .

إجراءات البحث وأدواته

نعرض فيما يلي للإجراءات المستخدمة في البحث ومن أهمها إجراءات اختيار العينة وإجراءات إعداد مقياس التنور البيئي .

أولا: بناء مقياس التنور البيئي :

لما كان البحث الحالي يتطلب تحديد مستوى معلمي العلوم في أبعاد التنور البيئي ونظراً لعدم توافر أية أداة محلية أو أجنبية تقيس أبعاد التنور البيئي ، فقد كان لزاما على الباحث إعداد اختبار ليقيس الغرض المطلوب . ولقد اشتملت بنود المقياس على عشرة أبعاد تلك هي :

(١) النظام البيئي	(٢) العلاقات بين الكائنات	(٣) الغلاف الجوي
(٤) الموارد الطبيعية	(٥) التلوث البيئي	(٦) الاستنزاف البيئي
(٧) التصحر	(٨) ثقب الأوزون	(٩) السكان
(١٠) صيانة البيئة		

وفيما يلي وصف للهدف من القياس وكيفية إعداد مفرداته وصدقه وثباته :

(أ) الهدف من مقياس التنور البيئي :

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت بالمعرفة البيئية واستخدامها في حل مشكلات حياتهم اليومية وفهمهم لطبيعة ومكونات البيئة والمشكلات المترتبة على الجوانب السلبية فيها .

(ب) إعداد مفردات المقياس :

قام الباحث بإعداد وصياغة مفردات المقياس لتمثل الأبعاد العشرة السابق الإشارة إليها والتي حددت لتمثل التنور البيئي تمثيلاً صادقاً . ومن اجل ذلك تم إتباع الخطوات التالية في بناء مفردات القياس : -

١ - تحديد المفاهيم والحقائق والقوانين العلمية المرتبطة بالبيئة .

٢ - صياغة مجموعة من الأسئلة التي تقيس التنور البيئي ومكوناته العشرة .

٣ - روعيٍ أن تكون مفردات المقياس في الصورة الأولية كافياً وشاملاً وممثلاً لأبعاد المقياس

٤ - أن تكون مفردات المقياس من نوع الاختيار من متعدد (من بين أربع إجابات معطاة).

جـ) صدق المقياس :

تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بالجامعة واختصاص العلوم بوزارة التربية والتعليم وقد بلغ عدد المحكمين (١٥) خمسة عشر محكماً . وذلك بهدف التأكد من صلاحية المقياس من حيث ما يلي : -

(١) مدى تغطية المقياس للجوانب العشرة .

(٢) مدى انتماء كل مفردة للجانب الذي تقع فيه .

(٣) مدى سلامة بدائل الإجابة عن كل مفردة من مفردات المقياس .

(٤) مدى سلامة ووضوح تعليمات المقياس .

وقد أسفرت عملية التحكيم عن بعض التعديلات التي تمثلت في إعادة صياغة بعض المفردات . وتغيير بعض البدائل لعدم ملاءمتها وحذف بعض المفردات التي لا تنتمي إلى أي بعد من أبعاد المقياس (عشرون مفردة) حيث أصبحت الصورة النهائية تتكون من (٦٠) مفردة بدلا من الصورة الأولية التي تكون من (٨٠) مفردة .

وفيما يلي عرض لعدد من المفردات النهائية بالأبعاد العشرة التي تمثل في مجموعها درجة التنور البيئي .

النظام البيئي (مفردتان) ، العلاقات بين الكائنات (سبع مفردات)

الغلاف الجوي (ثلاث مفردات) ، الموارد الطبيعية (تسع مفردات)

التلوث البيئي (ست وعشرون مفردة) ، الاستنزاف البيئي (مفردتين)

التصحر (مفردتين) ، ثقب الأوزون (مفردتين)

السكان (مفردة واحدة) ، صيانة البيئة (ست مفردات)

وللتعرف على مستوي الاتساق الداخلي قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (١) يوضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (١)

دلالة معاملات الارتباط بين مفردات الأداة والدرجة الكلية

لمقياس التنور البيئي لدى أفراد العينة (ن= ١٤٤)

	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}
X_1	1										
X_2	* ١٧٧ر	١									
X_3	٠٦٧ر	** ٢٧٧ر	١								
X_4	** ٢٢٠ر	** ٣٦٣ر	* ١٧١ر	١							
X_5	١٣٣ر	** ٤٠٧ر	** ٤٧٩ر	** ٣٨٩ر	١						
X_6	-٠٢٤ر	* ١٨٧ر	-٠٨٥ر	١٣٥ر	٠٧١ر	١					
X_7	* ١٧٤ر	٠٢٢ر	١٣٤ر	٠٥٩ر	** ٢١٩ر	-١١٣ر	١				
X_8	* ٠٠١ر	٠٢٦ر	-٠٨٦ر٠	-١٤٧ر	-٠٣٦ر	٠٥٣ر	٠٥٦ر	١			
X_9	٠٥٣ر	* ١٦٩ر	** ٣٣١ر	** ٢٦٩ر	** ٤٩٧ر	-١٠٦ر	** ٢٢٩ر	٠٣٢ر	١		
X_{10}	٠٩٦ر	* ٢٠٧ر	** ٢٢٧ر	** ٢٤٨ر	** ٣٠٣ر	١٠٢ر٠	٠٧٧ر	٠٨٨ر	١٠٠ر	١	
X_{11}	** ٢٧٨ر	** ٦٤٤ر	** ٥٣٧ر	** ٦٤٥ر	** ٨٦٧ر	* ٢٠٥ر	** ٢٦٧ر	٠٢١ر٠	** ٤٣١ر	** ٥٠٧ر	١

* دالة عند مستوى أقل من ٠٥ر٠

** دالة عند أقل من ٠١ر٠

حيث يشير X_1 إلى النظام البيئي ، X_2 إلى العلاقات بين الكائنات ، X_3 إلى الغلاف الجوي ، X_4 إلى الموارد الطبيعية ، X_5 إلى التلوث البيئي ، X_6 إلى الاستنزاف البيئـــي ،

X_7إلى التصحر ، X_8 إلى ثقب الأوزون ، X_9 إلى السكان ، X_{10} إلى صـــيانة البيئـــة ، X_{11}إلى المستوى العام للتنور البيئي .

د) ثبات المقياس :

قام الباحث باستخراج معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلـــة كيـــودر ريتـــشاردسون الصورة (21) لما لها من تميز في قياس ثبات مثل هذه المقاييس والجدول رقـــم (٢) يوضـــح نتائج هذا التحليل

الجدول رقم (٢)

بيان معامل ثبات المقياس ومكوناته الفرعية

(ن = ١٤٤)

الاختبار	النظام البيئي	العلاقات بين الكائنات	الغلاف الجوي	الموارد الطبيعية	التلوث البيئي	الاستنزاف البيئي	التصحر	ثقب الأوزون	السكان	صيانة البيئة	التنور البيئي
معامل الثبات	٧٣٦ ر	٧٤٣ر	٧٨٥ر	٨٠٩ر	٧٦٤ر	٨١٠ر	٦٢٠ ر	٨٢٣ر	٥٤١ر	٥٦٨ر	٧٢١ر

ثانيا : عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٤٤) معلماً ومعلمة للعلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد عينة البحث مع إشارة إلى العينات الفرعية الداخلة في كل تحليل إحصائي فرعي .

الجدول رقم (٣)

بيان توزيع العينات الفرعية للبحث من حيث سنوات الخبرة ،

المؤهل الجامعي ، المنطقة التعليمية ، الجنس

المتغير	المتغير الفرعي	(ن) عدد أفراد العينة الفرعية
سنوات الخبرة	١-٣ سنة	٣٦
	٤-٦ سنة	٢٦
	أكثر من ست سنوات	٧٣
المؤهل الجامعي	تربوي	٧٤
	(عام) غير تربوي	٥٦
المنطقة التعليمية	الفروانية	٣٠
	الأحمدي	٣٠
	حولي	٣٠
	العاصمة	٢٤

	الجهراء	٢٨
الجنس	ذكور	٥٦
	إناث	٨٧

ثالثا : تطبيق المقياس:

تم تطبيق مقياس التنور العلمي على أفراد عينة البحث وذلك خلال شهور أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ١٩٩٩ ، يناير ٢٠٠٠ حيث روعي أن يطبق على معلمي العلوم في كل مدرسة في جلسة واحدة بعد شرح الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عن أسئلته .

رابعا : المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية الواردة ببرنامج (**SPSS**) لمعالجة بيانات البحث ، وهي : -

(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات والأخطاء المعيارية لكل متغير .

(٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات .

(٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه (**One way Anova**) .

(٤) معادلات الانحدار الخطي المتعدد .

نتائج البحث

اختبار صحة الفرض الأول :

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أن "المستوى العام للتنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ليس أقل من حد الكفاية على الاختبار الكلي وهو ٧٥% من الدرجة العظمى وكذلك بالنسبة لمكونات التنور البيئي " . قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتوضيح درجات حد الكفاية لكل اختبار فرعي وللاختبار الكلي للتنور البيئي . والجدول رقم (٤) يوضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وحدود الكفاية للأبعاد

الفرعية والاختبار الكلي للتنور البيئي

(ن = ١٤٤)

الاختبار	الدرجة العظمى	حد الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظام البيئي	٢	٥٠ر١	٤٢٨ر١	٥١٥ر
العلاقات بين الكائنات	٧	٢٥ر٥	٤٧٩ر٣	٣٤٨ر١
الغلاف الجوي	٣	٢٥ر٢	٣٦١ر١	٩٢١ر
الموارد الطبيعية	٩	٧٥ر٦	٠٧٦ر٥	٧٣٨ر١
التلوث البيئي	٢٦	٥٠ر١٩	٧٧٧ر١١	٣٥٢ر٣
الاستنزاف البيئي	٢	٥٠ر١	٦٥٩ر	٦٤٩ر
التصحر	٢	٥٠ر١	٥٤١ر	٦١٣ر
ثقب الأوزون	٢	٥٠ر١	١١٨ر	٣٦٤ر
السكان	١	٧٥ر	٦٥٩ر	٤٧٥ر
صيانة البيئة	٦	٥ر٤	١٧٣ر٢	١٠٥ر١
التنور البيئي	٦٠	٤٥	٩٣٧ر٢٦	٤٤٧ر٦

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في اختبار التنور البيئي قد بلغ (٩٣٧ ر٢٦) بانحراف معياري قدره (٤٤٧ ر٦) في حين أن حد الكفاية المطلوب هو الدرجة (٤٥) . وهذا يعني أن مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت أقل من حد الكفاية على الاختبار ككل وكذلك على جميع الاختبارات الفرعية المتعلقة بمكوناته . وتعنى هذه النتيجة رفض الفرض الأول ، الأمر الذي يكشف عن تدني المستوى العام للتنور البيئي لدى الأفراد . وبذلك يكون الباحث قد تمكن من الإجابة عن السؤال الأول للبحث . ويمكن إرجاع هذه النتيجة غير المتوقعة إلى ما يلي : -

١ - عدم الاهتمام بالإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي العلوم فيما يتعلق بمكونات ومهارات التنور البيئي لديهم في برنامج الإعداد بالجامعة .

٢ - عدم الاهتمام بإعادة تدريب المعلمين أثناء الخدمة حيث ينبغي تقديم دورات تدريبية في المفاهيم البيئية الجديدة أولا بأول .

٣ - عدم توافر الكتب والمؤلفات العلمية حول موضوع التربية البيئية بالشكل الكاف الــذي يتيح لكل معلم التعرف على الاتجاهات المعاصرة والمستجدات البيئية .

٤ - عدم توافر الوقت اللازم عند كثير من المعلمين للتثقيف البيئي .

٥ - غياب مفهوم التنور البيئي لدى القائمين على إعداد برامج معلمي العلوم بصفة عامة .

اختبار صحة الفرض الثاني :

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من معلمي ومعلمات العلوم في التنور البيئي ومكوناته " قام الباحث باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين تلك المتوسطات وذلك في كل من الدرجة الكلية لمقياس التنور البيئي والمتغيرات الأساسية فيه لدى أفراد عينة البحث . والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل ، والذي يتضح منه ما يلي :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين في كل من المتغيرات التالية : الموارد الطبيعية (عند مستوى أقل من ٠٠٠١ر٠) والتلوث (عند مستوى أقل من ٠٠٠١ر٠) والسكان (عند مستوى أقل من ٠٥ر٠) والدرجة الكلية للتنور البيئي (عند مستوى أقل من ٠١ر٠) .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات في متغير ثقب الأوزون (عند مستوى أقل من ٠٥ر٠) .

(٣) لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في كل من النظام البيئي والعلاقات بين الكائنات والغلاف الجوي والاستنزاف والتصحر وصيانة البيئة

وبصفة عامة فإن النتائج قد جاءت هنا لنرفض معها صحة الفرض الثاني . وتتفق النتائج التي لم تظهر فروقا إحصائية مع ما توصل إليه شعير (١٩٩٤) من عدم وجود فروق راجعة إلى الجنس في المقياس الكلي للتنور الصحي وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة السايح (١٩٩٤) من عدم وجود فروق راجعة للجنس في التنور البيئي لدى طلاب كليات التربية النوعية . وكذلك مع دراسة عبده وأحمد (١٩٩٣) من عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في التنور البيئي فيما عدا الاختبار الفرعي المتعلق بالتنور بقضايا البيئة ومشكلاتها حيث جاءت لصالح الذكور .

الجدول رقم (٥)
بيان قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في التنور البيئي ومكوناته
بين المعلمين والمعلمات

البيان الإحصائي المتغير	الجنس	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظام البيئي	ذكور	٥٦	١ر٥٣٦	ر٥٠٣	ر٠٦٧	ر٠٧٩	غير دالة
	إناث	٨٧	١ر٥٢٩	ر٥٢٥	ر٠٥٦		
العلاقات بين الكائنات	ذكور	٥٦	٣ر٥٥٤	١ر٤٣٩	ر١٩٢	ر٥٠٣	غير دالة
	إناث	٨٧	٣ر٤٣٧	١ر٣٠٠	ر١٣٩		
الغلاف الجوي	ذكور	٥٦	١ر٥١٨	١ر٩٠٠	ر١٣٥	١ر٦١١	غير دالة
	إناث	٨٧	١ر٢٦٤	ر٨٥٥	ر٠٩١		
الموارد الطبيعية	ذكور	٥٦	٥ر٧١٤	١ر٧٠٣	ر٢٢٨	٣ر٧٦٠	أقل من ٠ر٠٠٠١
	إناث	٨٧	٤ر٦٤٤	١ر٦٣٥	ر١٧٥		
التلوث	ذكور	٥٦	١٢ر٩١١	٣ر٠٤١	ر٤٠٦	٣ر٢٧٧	أقل من ٠ر٠٠٠١
	إناث	٨٧	١١ر٠٩٢	٣ر٣٦١	ر٣٦٠		
الاستنزاف	ذكور	٥٦	ر٧٣٢	ر٦١٨	ر٠٨٢	١ر٠٠٢	غير دالة
	إناث	٨٧	ر٦٢١	ر٦٦٩	ر٠٧١		
التصحر	ذكور	٥٦	ر٤٦٤	ر٥٣٨	ر٠٧١	١ر٢٧٢	غير دالة
	إناث	٨٧	ر٥٩٨	ر٦٥٥	ر٠٧٠		
ثقب الأوزن	ذكور	٥٦	ر٠٣٥	ر١٨٧	ر٠٢٥	٢ر٢١٢	أقل من ٠ر٠٥
	إناث	٨٧	ر١٧٢	ر٤٣٧	ر٠٤٧		
السكان	ذكور	٥٦	ر٧٦٨	ر٤٢٦	ر٠٥٦	٢ر١٢٢	أقل من ٠ر٠٥
	إناث	٨٧	ر٥٩٨	ر٤٩٣	ر٠٥٣		
صيانة البيئة	ذكور	٥٦	٢ر١٤٣	١ر٠٥٢	ر١٤١	ر٤٠٢	غير دالة
	إناث	٨٧	٢ر٢١٨	١ر١٢٥	ر١٢٠		
التنور البيئي	ذكور	٥٦	٢٨ر٧٦٨	٦ر٣٩٠	ر٨٥٤	٢ر٧١٢	أقل من ٠ر٠١
	إناث	٨٧	٢٥ر٨٣٩	٦ر٢٤٩	ر٦٧٠		

اختبار صحة الفرض الثالث :

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنــه " لا توجـد فـروق ذات دلالــة إحصائية في مستوى التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث راجعــة إلــى المنــاطق التعليميــة المختلفة " قام الباحث باستخراج قيمة " ف " الناتجة عن تحليل التباين ذي الاتجــاه الواحــد

Oneway Anova لدلالة الفروق بين المجموعات الخمس الداخلة في هذا التحليل (نتيجة للمناطق التعليمية الخمس) والجدول رقم (٦) يوضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٦)
بيان تحليل التباين بين مجموعات البحث الخمس ودلالة الفروق فيما بينها (على حسب المناطق التعليمية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٥٩٩ ر١٢٧ ٨٣١ ر٥٦٤٦ ٤٣٠ر٥٧٧٤	٤ ١٣٧ ١٤١	٩٠٠ ر٣١ ٢١٨ر٤١	٧٧٤ ر	غير دالة

ويتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد البحث (العينة الكلية) راجعة إلى اختلاف المناطق التعليمية التي يعملون بها بدولة الكويت . وبهذه النتيجة فإننا نقبل صحة الفرض الثالث .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى تكافؤ الخلفية الاجتماعية لدى أبناء المجتمع الكويتي نظراً لقرب تلك المناطق من بعضها البعض الآخر الأمر الذي يجعلنا نتوقع مثل هذه النتائج .

اختبار صحة الفرض الرابع :

لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث وهذه الفروق راجعة لسنوات الخبرة في تدريس العلوم " تم تقسيم عينة البحث إلى ثلاث عينات : الأولى (خبرة من ١ -٣ سنة) ، الثانية (خبرة من ٤ -٦ سنة) ، الثالثة (خبرة أكثر من ٦ سنوات في تدريس العلوم) .

كما تم استخراج قيمة "ف" الناتجة عن تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعات والناتجة لتأثير سنوات الخبرة في التدريس لدى أفراد عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس التنور البيئي وكذلك المتغيرات الأساسية فيه .

والجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل ، الذي يتضح منه ما يلي :

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة الفرعية الداخلة في اختبار صحة الفرض الثالث في كل من النظام البيئي ، العلاقات بين الكائنات ، الغلاف الجوي، الاستنزاف ، التصحر ، ثقب الأوزون ، السكان ، صيانة البيئة .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث الفرعية الداخلة في اختبار صحة الفرض الثالث (وهي المجموعات المقسمة وفقا لسنوات الخبرة) في كل من متغيرات الموارد الطبيعية والتلوث والتنور البيئي (وقد جاءت قيمة "ف" لدلالة الفروق بين المجموعات الناتجة من تحليل التباين دالة عند مستوى أقل من ٠١ ر٠) .

(٣) ولمزيد من الإيضاح لمعرفة أين تقع هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه **Scheffe Test** للمقارنة بين المجموعات التي ظهرت فيها فروقا دالة ناتجة عن تحليل التباين المشار إليه سابقا . والجداول أرقام (٨) ، (٩) ، (١٠) توضح نتائج هذا التحليل .

الجدول رقم (٧)

بيان تحليل التباين وقيم "ف" لدلالة الفروق بين المجموعات

الداخلة في التحليل (على حسب الخبرة التدريسية) في مقياس التنور العلمي ومكوناته

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظام البيئي	بين المجموعات	ر ١٩٤	٢	ر ٠٩٦	ر ٣٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥ر٤٠٦	١٣٢	ر ٢٦٨		
	الكلية	٣٥ر٦٠٠	١٣٤			
العلاقات بين الكائنات	بين المجموعات	٧ر٣٥٠	٢	٣ر٦٧٥	٢ر٠٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٢ر٣٠٩	١٣٢	١ر٨٣٦		
	الكلية	٢٤٩ر٦٥٩	١٣٤			
الغلاف الجوي	بين المجموعات	١ر٦٠٨	٢	ر ٨٠٤	ر ٩٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤ر٥٨٤	١٣٢	ر ٨٦٨		
	الكلية	١١٦ر١٩٣	١٣٤			
الموارد الطبيعية	بين المجموعات	٣٧ر٥٠٨	٢	١٨ر٧٥٤	٦ر٧٣٠	أقل من ٠ر٠١
	داخل المجموعات	٣٦٧ر٨٢٥	١٣٢	٢ر٧٨٧		
	الكلية	٤٠٥ر٣٣٣	١٣٤			
التلوث	بين المجموعات	١٠٣ر٨٤٠	٢	٥١ر٩٢٠	٤ر٨٢٠	أقل من ٠ر٠١
	داخل المجموعات	١٤٢١ر٩٠٨	١٣٢	١٠ر٧٧٢		
	الكلية	١٥٢٥ر٧٤٨	١٣٤			
الاستنزاف	بين المجموعات	ر ٠٩٩	٢	ر ٠٤٩	ر ١١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧ر٥٦٠	١٣٢	ر ٤٣٦		
	الكلية	٦٥٩ ٥٧	١٣٤			
التصحر	بين المجموعات	ر ٣٦١	٢	ر ١٨١	ر ٤٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠ر٨٥٤	١٣٢	ر ٣٨٥		
	الكلية	٥١ر٢١٥	١٣٤			
ثقب الأوزن	بين المجموعات	ر ١١٣	٢	ر ٠٥٦	ر ٣٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨ر٧٤٦	١٣٢	ر ١٤٢		
	الكلية	١٨ر٨٥٩	١٣٤			
السكان	بين المجموعات	١ر٢٢٧	٢	ر ٦١٣	٢ر٨١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨ر٧٧٣	١٣٢	ر ٢١٨		
	الكلية	٣٠ر٠٠٠	١٣٤			
صيانة البيئة	بين المجموعات	ر ٢٦١	٢	ر ١٣١	١٠٧٠ ر٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٠ر٧٣١	١٣٢	١ر٢١٨		
	الكلية	١٦٠ر٩٩٣	١٣٤			

التنور البيئي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٨٣٢ ر٤٥٤ ١٠١ ر٥١٠٨ ٩٣٣ ر٥٥٦٢	٢ ١٣٢ ١٣٤	٤١٦ ر٢٢٧ ٦٩٨ ر٣٨	٨٧٧ ر٥	أقل من ٠١ر٠

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات المتعددة في متغير الموارد الطبيعية

(على حسب سنوات الخبرة لدلالة الفروق بين المجموعات في تدريس العلوم)

عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
(١-٣) سنة (٤-٦) سنة	٦٦٦٧ ر٤ ٣٨٤٦ ر٤	٢٨٢١ ر	٤٢٩٦ ر	غير دالة
(١-٣) سنة أكثر من ٦ سنوات	٦٦٦٧ ر٤ ٥٨٩٠ ر٥	٩٢٢٤ ر	٣٤٠٠ر	أقل من ٠٥ر٠
(٤-٦) سنة أكثر من ٦ سنوات	٣٨٤٦ ر٤ ٥٨٩٠ ر٥	٢٠٤٤ ر١	٣٨١٢ر	أقل من ٠٥ ر

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

(١) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجموعة الثالثة (٦ سنوات فأكثر) لصالح الأخيرة في متغير الموارد الطبيعية .

(٢) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الثانية (٤ -٦ سنة) والمجموعة الثالثة (٦ سنوات فأكثر) لصالح الأخيرة في متغير الموارد الطبيعية .

(٣) لا توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجوعة الثانية(٤ -٦ سنة) في متغير الموارد الطبيعية .

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات المتعددة لدلالة الفروق بين المجموعات في متغير التلوث البيئي (على حسب سنوات الخبرة في تدريس العلوم)

عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
(١-٣) سنة (٤-٦) سنة	١٦٦٧ ر١١ ٦٩٢٣ ر١٠	٤٧٤٤ ر	٨٤٤٧ ر	غير دالة
(١-٣) سنة أكثر من ٦ سنوات	١٦٦٧ ر١١ ٦٩٨٦ر١٢	٥٣٢٠ ر١	٦٦٨٤ ر	غير دالة
(٤-٦) سنة أكثر من ٦ سنوات	٦٩٢٣ ر١٠ ٦٩٨٦ ر١٢	٠٠٦٣ ر٢	٧٤٩٦ ر٠	أقل من ٠٥ ر

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي :

(١) لا توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجموعة الثانية (٤ -٦ سنة) في متغير التلوث البيئي .

(٢) لا توجد فروق بين المجموعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجموعة الثالثة (٦ سنوات فأكثر) في متغير التلوث البيئي .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الثانية (٤ -٦ سنة) والمجموعة الثالثة (٦ سنوات فأكثر) في متغير التلوث البيئي لصالح الأخيرة .

الجدول رقم (١٠)

بيان نتائج اختبار شافيه للمقارنات المتعددة لدلالة الفروق بين المجموعات

في متغير التنور البيئي (على حسب سنوات الخبرة في تدريس العلوم)

عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
(١-٣) سنة (٤-٦) سنة	٦١١١ر٢٥ ٨٠٧٧ر٢٤	٨٠٣٤ ر	٦٠١٠ ر١	غير دالة
(١-٣) سنة أكثر من ٦ سنوات	٦١١١ ر٢٥ ٩١٧٨ ر٢٨	٣٠٦٧ ر٣	٢٦٦٩ ر١	أقل من ٠٥ر٠
(٤-٦) سنة أكثر من ٦ سنوات	٨٠٧٧ ر٢٤ ٩١٧٨ ر٢٨	١١٠١ ر٤	٤٢٠٧ ر١	أقل من ٠٥ر٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي :

(١) لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجموعة الثانية (٤ -٦ سنة) في متغير التنور البيئي .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠٥ ر٠ بين المجمـــــوعة الأولى (١ -٣ سنة) والمجموعة الثالثة (أكثر من ست سنوات) في متغير التنور البيئي لصالح الأخيرة .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠٥ ر٠ بين المجموعة الثانية (٤ -٦ سنة) والمجموعة الثالثة (أكثر من ست سنوات) في متغير التنور البيئي لصالح الأخيرة .

وبصفة عامة فإن النتائج قد جاءت لنقبل معها الفرض الرابع في بعض الأجزاء ونرفض صحته في أجزاء أخرى .

ويرجع الباحث ظهور فروق ذات دلالة في التنور البيئي بصفة عامة لصالح المجموعات الأكبر في عدد سنوات الخبرة إلى أنه قد يكون راجعا لاتساع الخبرات من خلال تعرضهم لمواقف بيئية خارج العملية التعليمية من خلال المواقف الحياتية المختلفة .

أم عن باقي الجوانب التي لم يظهر فيها أثر لسنوات الخبرة في زيادة درجات مكونات التنور البيئي الأخرى فإن ذلك قد يرجع إلى ندرة وضعف الأنشطة البيئية المقصودة والموجهة إلى المعلمين بمختلف مستوياتهم وخبراتهم المقدمة لهم من خلال الدورات التدريبية.

اختبار صحة الفرض الخامس :

لاختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنور البيئي لدى أفراد عينة البحث راجعة إلى المؤهل الأكاديمي " قام الباحث بتقسيم عينة البحث الرئيسية إلى مجموعتين الأولى من الحاصلين على مؤهل تربوي والثانية من الحاصلين على مؤهلات غير تربوية ثم تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وذلك في الدرجة الكلية لقياس التنور البيئي والمتغيرات الأساسية المكونة لهذا القياس . والجدول رقم (١١) يوضح نتائج هذا التحليل، والذي يتضح منه ما يلي : -

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى (الحاصلين على مؤهل جامعي تربوي) والمجموعة الثانية (الحاصلين على مؤهلات جامعية غير تربوية) في متوسطات درجاتهم لمتغير النظام البيئي لصالح المجموعة الثانية وذلك عند مستوى دلالة أقل من ٠٥ر٠ .

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين المشار إليهما في البند السابق في كل من المتغيرات التالية : -

العلاقات بين الكائنات ، الغلاف الجوي ، الموارد الطبيعية ، التلوث البيئي ، الاستنزاف، التصحر ، ثقب الأوزن ، السكان ، صيانة البيئة ، التنور البيئي .

الجدول رقم (١١)
بيان قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مقياس التنور البيئي ومكوناته وفقا للمؤهل الأكاديمي

البيان الإحصائي / المتغير	الجنس	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظام البيئي	تربوي	٧٤	١ر٤٤٥	٥٢٧ر	٠٦١٢ر	١ر٩٧٩	أقل من ٠ر٠٥
	عام	٥٦	١ر٦٢٥	٤٨٨ر	٠٦٥٢ر		
العلاقات بين الكائنات	تربوي	٧٤	٣ر٥٥٤	١ر٢٤٠	١٤٤ر	١٤٩ر	غير دالة
	عام	٥٦	٣ر٥١٧	١ر٥٢٥	٢٠٣ر		
الغلاف الجوي	تربوي	٧٤	١ر٣٢٤	٨٩٣ر	١٠٤ر	١ر٤٢٢	غير دالة
	عام	٥٦	١ر٥٥٣	٩٣٢ر	١٢٥ر		
الموارد الطبيعية	تربوي	٧٤	٥ر١٧٥	١ر٥٢٩	١٧٨ر	٠ر٦٢٣	غير دالة
	عام	٥٦	٤ر٩٨٢	٢ر٠١٣	٢٦٩ر		
التلوث	تربوي	٧٤	١١ر٦٦٢	٣ر١٣٧	٣٦٤ر	١ر٦٨٢	غير دالة
	عام	٥٦	١١ر٦٢٥	٣ر٣٥٥	٤٤٨ر		
الاستنزاف	تربوي	٧٤	٦٦٢ر	٦٨٨ر	٠٧٩ر	١٤٢ر	غير دالة
	عام	٥٦	٦٧٨ر	٦٠٦ر	٠٨١ر		
التصحر	تربوي	٧٤	٦٢٢ر	٦٥٥ر	٠٧٦ر	٧٨١ر	غير دالة
	عام	٥٦	٥٣٦ر	٥٧١ر	٠٧٦ر		
ثقب الأوزن	تربوي	٧٤	١٤٨٦ر	٣٩٤ر	٠٤٥ر	٨٩٦ر	غير دالة
	عام	٥٦	٠٨٩ر	٣٤٥ر			
السكان	تربوي	٧٤	٦٦٢ر	٤٧٦ر	٠٥٥ر	١٩٥ر	غير دالة
	عام	٥٦	٦٧٩ر	٤٧١ر	٠٦٢ر		
صيانة البيئة	تربوي	٧٤	٢ر٣٧٨	١ر٠١٦	١١٨ر	١ر٩١٧	غير دالة
	عام	٥٦	٢ر٠١٨	١ر١١٩	١٤٩ر		
التنور البيئي	تربوي	٧٤	٢٧ر٢٠٢	٥ر٥٥٤	٦٤٦ر	٥٦٢	غير دالة
	عام	٥٦	٢٧ر٨٣٩	٧ر٣٧٢	٩٨٥ر		

وبصفة عامة فإن النتائج تشير في مجملها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في مستوى التنور البيئي ومكوناته فيما عدا جانب واحد فقط وهو النظام البيئي فقد جاء لصالح غير المؤهلين تربويا .

ويرجع الباحث عدم ظهور فروق بين المجموعتين بصفة عامة في مستوى التنور البيئي لما يلي : -

(١) عدم وجود الدوافع الداخلية لدى المعلمين سواء كانوا من حملة المؤهلات التربوية أو غيرها للإثراء العلمي والبيئي حيث أنهم كمعلمين لمناهج العلوم نجدهم أكثر اهتماما

للمقررات التي يقومون بتدريسها لطلابهم دون اللجوء للنواحي الإثرائية في الجوانب البيئية التي قد ترتبط بالمنهج .

(٢) أن مقررات برنامج الإعداد التربوي بالجامعة مثلها في ذلك مثل برنامج الإعداد غير التربوي لا تقدم إلا البسيط حول التنور البيئي الأمر الذي جعلنا نتوقع حدوث التقارب بين المجموعتين. وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من ما يبري ، هنرى (Mayberry & Henry, 1999) من ضرورة تقديم تكنولوجيا المعلومات العلمية تحت مظلة العلوم البيئية Umbrella of Environmental science أثناء تقديم برنامج الاعداد بالجامعة لدى طلاب العلوم .

وتشير النتائج في مجملها إلى أن هناك ارتباطا دالاً إحصائيا بين المستوى العام للتنور البيئي ومكوناته العشر المشار إليها فيما عدا المتغير الخاص بثقب الأوزون الذي لم يرتبط بدوره بأي متغير من المتغيرات التسعة الباقية بدرجة دالة إحصائيا الأمر الذي يؤكد تغايره عن باقي المتغيرات الأخرى . وننصح بفحص هذه النقطة في دراسة لاحقة للتأكد منه.

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتمثلة في الارتباط الدال بين المستوى العام للتنور البيئي والمكونات التسع المشار إليها سابقا إلى عمليات دقة صدق محتوى المقياس التي تم إجراؤها في بداية البحث الأمر الذي جعلنا نتوقع حدوث مثل هذه النتيجة . بينما يعزى الباحث عدم وجود ارتباط بين متغير ثقب الأوزون والمستوى العام للتنور البيئي ومكوناته الأخرى إلى أن ذلك قد يكون راجعا الى عدم فهم أفراد عينة البحث لطبيعة ومخاطر ثقب الأوزون على البيئة وهذا هو الاحتمال الأرجح حيث أن هذا البعد يتمتع بصدق محتوى عالٍ قد تم التأكد منه قبل البدء في الدراسة الميدانية . وعلى أية حال فإننا نتوقع أن يتم فحص متغير ثقب الأوزون على أن تزيد عدد مفرداته عن العدد المطروح في الدراسة الحالية ثم نقوم بفحص العلاقة بينه وبين المستوى العام للتنور البيئي في دراسة مستقلة لاحقة .

اختبار صحة الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : " توجد عوامل يمكن التنبؤ من خلالها بمستوي التنور البيئي لدى الأفراد " .

فإنه بخصوص هذا الفرض الذي يعتمد على دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة وتحديد الأهمية المتوقعة لبعض المتغيرات الوصفية في التنبؤ بالمتغير الرئيسي (مستوى التنور

البيئي باعتبار إمكانية التحكم فيها ومن ثم ضمان مستوي أعلي من ذلك المتغير يعني طرح فرضية أي المجموعات المصنفة داخل العينة الكلية يمكن أن نتوقع لها استفادة أكبر أو يكون التدخل التربوي أسرع أثرا أو أكثر فاعلية عندها عن غيرها ، وحسبت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة باستخدام الدرجة الكلية علي مقياس التنور البيئي مع المتغيرات الوصفية (الجنس ، التخصص ، سنوات الخبرة ، المنطقة السكنية) ، ويشير جدول رقم (١٢) إلى مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة .

الجدول رقم (١٢)

مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	٢	٣	٤	٥
١	التنور البيئي	٢١٧ر٠	٠٥٥ر٠	٢١٦ر٠	٠٤٠ر٠
٢	الجنس	٠٠٠ر١	٢٩٧ر٠	٦١٤ر٠	١٧٤ر٠
٣	التخصص	-	٠٠٠ر١	٢٠٨ر٠	٠٩٤ر٠
٤	سنوات الخبرة	-	-	٠٠٠ر١	٣٠١ر٠
٥	المنطقة	-	-	-	٠٠٠ر١

وتشير قيم معاملات الارتباط إلى أن متغير " التنور البيئي " يرتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة في حين لم تصل قيمة معاملات الارتباط بينه وبين المتغيرين الآخرين إلى حد الدلالة الإحصائية ، كما يلاحظ أيضا وجود معامل ارتباط دال بين أغلب المتغيرات الوصفية الأربعة .

ورغم أن قيم معاملات الارتباط المتاحة تشكل أساسا إحصائيا للتنبؤ بخطية العلاقة بين تلك المتغيرات إلا أنه من الصعب طرح مستوى مماثل من الثقة عند التعامل معها من الوجهة العملية ليس فقط لانخفاض معاملات الارتباط وإنما لاحتمال تأثر بعض الدرجات بالتخمين المحظوظ أو قدرة المستجيبين على تزييف ما لديهم من معلومات أو معارف ، أو تداخل متغيرات أخري كمصادر اكتساب المعرفة البيئية تخرج عن نطاق المتغيرات الوصفية المستخدمة في الدراسة . إن معامل ارتباط تصل قيمته إلى ٢١٧ر٠ رغم دلالته الإحصائية – يعني أن هناك مسافات كبيرة تفصل بين الدرجات على خط الارتباط المقترح وأن درجات أفراد العينة تتناثر بصورة واسعة حول هذا الخط التقديري ، أي أن التباينات المستخرجة وفق النموذج المتاح إحصائيا لا تتدرج تحت التوزيع الاعتدالي أو التعادلي ناهيك عن احتمالات التقارب بين مستويات العينة المختارة ومستوي أفراد المجتمع الأصلي .

ومن تحليل جدول معاملات الارتباط فإن المتغيرين (الجنس وسنوات الخبرة) يعتبران المتغيرين الوحيدين ذا الدلالة الإحصائية في الارتباط بالمتغير الرئيسي وأن المنطقة السكنية

أو التخصص (تربوي / غير تربوي) لا يمكن أن نعزو إلى أى منهما التباينات الواردة في درجات العينة ، في حين أن مربع معامل الارتباط (R^2) للمتغيرين الآخرين مع المتغير الرئيسي يمكننا من افتراض أن نسبة ٥% من التباين في مستوي التنور البيئي يمكن إرجاعها إلى التباين في الجنس (بأفضلية الذكور) ، ومثل تلك النسبة يمكن إرجاعها إلى التباين في سنوات الخبرة (لصالح الأكثر خبرة) .

ويمكننا تحليل الانحدار من الاستدلال على العلاقة بين تلك المتغيرات في المجتمع الأصلي من خلال تعرف البيانات المتاحة من العينة المختارة ، وذلك بافتراض أن مستوى التنور البيئي لديهم موزعا توزيعا اعتداليا ذا تباين متساو وأن معامل الارتباط المستخرج من الدرجات المتوافرة ذات طبيعة خطية إستخرج معامل الانحدار المعياري بين المتغير الرئيسي والمتغيرات الوصفية ، الجدول رقم (١٣) :

الجدول رقم (١٣)
قيم معاملات الانحدار بين المتغير الرئيس (التنور البيئي)
ومتغير الجنس مع إخراج المتغيرات الأخرى من المعادلة

المتغير	قيمة بيتا	قيمة ت	الدلالة
الجنس	٢١٧ر٠	٥٠٧ر٢	٠١٣ر٠
التخصص	٠١١ر٠	١١٦ر٠	٩٠٨ر٠
الخبرة	١٣٣ر٠	٢١٦ر١	٢٢٦ر٠
المنطقة	٠٨١ر٠	٩٢١ر٠	٣٥٩ر٠

وقد بلغت قيمة ت ٢٠٧ر٢ بدلالة إحصائية مما يشير إلى تأييد فرضية هذه العلاقة الخطية وتشير قيمة مربع الارتباط إلى سلامة النموذج الإحصائي لمجتمع العينة كما بلغت قيمة ت لتحليل التباين المصاحب إلى دلالة إحصائية مماثلة . وتؤدي بنا تلك الفرضية إلى إمكانية التنبؤ بأن مستوى التنور البيئي لدي الذكور سيظل مرتفعا وكذلك عند ذوي الخبرة الأعلى .

ويبقي السؤال عن دور المتغيرات الأخري في تحديد مستوي التنور البيئي أو ما الجزء الذي يمكن إرجاعه إلى أي منها في إحداث ذلك التباين في المستوي المستقبلي للتنور البيئي لدي الأفراد ؟ . ولأن المتغيرات " المستقلة " مرتبطة فيما بينها فإن إسهام أي منها بمفرده في تقرير الدرجة الكلية لمستوي التنور البيئي يحتاج إلى معادلات أكثر تعقيدا لدراسة الارتباط الخاص به مجردا من تداخلات المتغيرات الأخري خاصة وأن تلك المتغيرات لا تقاس بذات الوحدات فوحدة القياس في الجنس تختلف عن وحدة القياس في سنوات الخبرة ،

ومن ثم فإن معاملات الارتباط المتاحة لا نستطيع الارتكان إليها في عملية المقارنة المطلوبة ويمكننا اللجوء إلى معاملات بيتا ، كما يمكننا استخدام درجة الاختلاف في مربع معامل الارتباط المتعدد عند إدخال المتغيرات الأخرى ، جدول رقم (١٤) :

الجدول رقم (١٤)

مقدار التغير في قيم R^2 وفق النموذج المستخدم

المتغير	R	R^2	التغير في R^2
الجنس	٢١٧ر٠	٠٤٧ر٠	٠٠٠
× التخصص	٢١٧ر٠	٠٤٧ر٠	٠٠٠
× التخصص والخبرة	٢٤٢ر٠	٠٥٨ر٠	٠١١ر٠
× التخصص والخبرة والمنطقة السكنية	٢٦٥ر٠	٠٧٠ر٠	٠١٢ر٠

ويشير التغير في قيمة R^2 إلى أن ذلك المتغير (الجنس) يعطينا معلومات متميزة عن المتغير التابع (مستوي التنور البيئي) لا يتحقق من خلال التخصص أو المنطقة السكنية وإن كنا نجد بعض تلك المعلومات في الخبرة حيث بلغت قيمة التغير ٠١١ر٠ وهى تعادل ٢٣% من قيمة مربع الارتباط المتعدد .

خلاصة البحث

قدمنا في هذه الدراسة العلمية بعض العوامل المؤثرة في التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت .

وفي سبيل ذلك قمنا بإعداد مقياس للتنور البيئي يتكون من (٦٠) مفردة موزعة على عشرة أبعاد وتلك هي : -

(١) النظام البيئي (٢) العلاقات بين الكائنات (٣) الغلاف الجوي
(٤)الموارد الطبيعية (٥) التلوث البيئي (٦) الاستنزاف البيئي
(٧) التصحر (٨) ثقب الأوزون (٩) السكان
(١٠) صيانة البيئة .

وقد تم تطبيق المقياس بعد إثبات صدق مفرداته وثباته على عينة مكونة من (١٤٤) معلم ومعلمة علوم بهدف اختبار صحة سبعة فروض قامت عليها الدراسة الحالية مستخدمين في ذلك الوسائل الإحصائية المناسبة .

وقد خلصت الدراسة في نهايتها إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي : -

(١) تدني المستوى العام للتنور البيئي لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في المستوى العام للتنور البيئي لصالح الذكور. بينما توجد فروق دالة لصالح المعلمات في بعد المعرفة الخاص بثــقب الأوزون ولا توجد فروق دالة بين الجنسين في باقي الأبعاد .

(٣) لا توجد فروق دالة لدى أفراد عينة البحث راجعة لاختلاف المنطقة التعليمية التي يعملون بها .

(٤) بصفة عامة يكون لسنوات الخبرة في تدريس العلوم أثر دال إحصائيا في تنمية مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم .

(٥) بصفة عامة لا يوجد لنوعية المؤهل الجامعي (تربوي – غيــر تربــوي) أثــر دال إحصائيا في تنمية مستوى التنور البيئي ومكوناته لدى معلمي العلوم .

فيما عدا البعد الخاص بالنظام البيئي حيث جاء في صالح المعلمين غير المؤهلين تربويا إذا ما قورنوا بأقرانهم المؤهلين تربويا .

(٦) هناك ارتباطات دالة إحصائيا بين المستوى العام للتنور البيئي ومتغيراته الفرعية كمــا تقاس بمقياس التنور البيئي في الدراسة الحالية .

(٧) هناك عوامل تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ بالمستوى العام للتنور البيئي لــدى معلمــي العلوم بالمرحلة المتوسطة (الجنس ، مستوى الخبرة) ، مما يعنى أن الــذكور لــديهم استعداد أكثر من الإناث وكذلك اهتمام أكبر بأبعاد المعرفة البيئية وأنه كلما زادت خبرة المعلمين زادت معرفتهم بتلك الأبعاد . ومن ثم يمكن استثمار ذلك في تقــديم بــرامج تنويرية فاعلة من خلال قياس الاحتياجات للمستفيدين من تلك البرامج .

المراجع

إبراهيم ، أحمد شلبى.(١٩٨٦) . **البيئة والمناهج المدرسية** . القاهرة : مؤسسة الخليج العربي .

حسين ، عبد المنعم.(١٩٩٠) . **أثر نموذج مقترح للتربية البيئية المدرسية بالتعليم الأساسي في التصنيف البيئي للتلاميذ من خلال تدريس العلوم** . المؤتمر القومي الثاني للدراسات والبحوث البيئية ٢٨ أكتوبر – ١ نوفمبر ، معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس ، ص ١٨٥ .

الحمد ، رشيد وصباريني ، محمد سعيد.(١٩٨٤) . **البيئة ومشكلاتها** . عالم المعرفة ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

السايح ، السيد محمد. (١٩٩٤) . **التنور البيئي لدى طلاب كلية التربية النوعية** . المؤتمر العلمي السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الاسماعيلية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

السعيد ، سعيد محمد. (١٩٩٢) . اتجاهات المعلمين بمصر نحو بعض قضايا البيئة . **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الخامس عشر مايو ، ص ٤٣ .

سليم ، محمد صابر وآخرون. (١٩٩٠) . **مستويات التنور العلمي لدى الطلاب المعلمين في مصر، (دراسة مسحية)** . المؤتمر العلمي الثاني ، إعداد معلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ ــ ١٨ ، يوليو ، ص ١٣٠ .

سليم ، محمد صابر. (١٩٩١) . **التربية والتوعية بالقضايا البيئية** ، **الإعلام العربي والقضايا البيئية** . القاهرة ، معهد الدراسات والبحوث العربية ، ص ١٠٧ .

سميث ، إدوارد تولد وآخرون. (١٩٨٨) . من أجل البقاء أحياء . **دراسات في شئون البيئة العالمية .** الطبعة الأولي ، سعد الدين حزقان ، مترجم ، دمشق : دار طلاس ، ص ٣٥ .

شعير ، إبراهيم محمد .(١٩٩٤) . التنور الصحي لدى طلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي في كلية التربية ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

عبد السلام ، عبد السلام مصطفي. (١٩٩١) . الثقافة البيئية لدى طلاب جامعة المنصورة ، دراسة ميدانية ، المؤتمر العلمي الثالث ، **رؤي مستقبلية للمناهج في الوطن العربي** ٤ – ٨ أغسطس ، الجمعية المصرية للمناهج ، المجلد الأول ، ص ١٩٩ .

عبد العال ، محسن حامد فراج. (١٩٩٢) . **علاقة التنور العلمي لمعلمي العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

عبده ، فايز محمد وأحمد ، أبو السعود محمد. (١٩٩٣) . مدي إكساب عناصر التنور لدي طلاب المرحلة الثانوية . **دراسات في المناهج وطرق التدريس**

كامل ، محب محمود. (١٩٩٢) . **برنامج مقترح في الثقافة البيئية لبعض فئات العاملين في مصر** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

مجلس حماية البيئة الوضع البيئي بالكويت. (١٩٩١) . **تقرير عن الجرائم التي ارتكبتها قوات النظام العراقي ضد البيئة** . الكويت : مطبعة الشرق .

محمود ، مصطفي إبراهيم. (١٩٩١) **. منهج مقترح في علم الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة لمقابلة متطلبات المواطنة الأساسية من التنور الفيزيائي في مصر**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

AAAS, (1989) . **Science for all Americans A project 2061 report on Literacy goals in science mathematics and technology,** Washington, D.C: Author

Blosser, P. E, & Helgeson, S. L. (1986). **Investigations in Science Education, 12**, (2), 5.

Busch, P. S. (1984). **Successful techniques for making basic science. Environmental Nature Study**, **37**, 3-4.

Conway, J. B. (1991). On the need to teach science to environmental health students. **Journal of Environmental Health**, **54**, (3), 29-31.

Disinger, J. F. (1997). Environmental education research news. **Environmentalist**, 17 (3),153-156

Engleson, S. (1985) : **A guide to curriculum planning in environmental education.** Madison : Winsconsin State, Department of Public Instruction .

Gayford, C. (1998). The perspectives of science teachers in relation to current thinking about environmental education. **Research in Science and Technological Education**, 16 (2), 101-113.

Hart, P. Jickling, B., & Kool, R. (1999). Starting points: Questions of quality in environmental education. **Canadian Journal of Environmental Education**, 4 (1), 104-129.

Linder, A. D, Elmer L.K., Henry, G.H., & Charlie, G.W. (1976). Indicators of environmental literacy. **Environmental Education**.: Department of Education,

Mansaray, A., Ajiboye, J.O., & Audu, M. F. (1998). Environmental knowledge and attitudes of some Nigerian secondary school teachers. **Environmental Education Research, 4** (3), 329-339 .

Mayberry, S. C., & Henry, D. P. (1999). Bridging the gap: Teachers, science and technology. **Journal of Elementary Science Education**, **11** (1), 17-22

UNESCO. (1979). **Man and his environment**, Paris, UNESCO . p. 60.

-----------.(1988). UNEP environmental education newsletter sustainable development, **The Journal of Environmental Education**, **21** (4), 3 - 6.

----------.(1989). UNEP environmental education newsletter **Environmental Literacy for All, Connect , 14** (2), 1 – 2.

Rioseco, M. (1995). Context related curriculum planning for science teaching: A proposal to teach science around the Ozone Problem. **Science Education International, 6** (4), 1-12.

Roth, C. E. (1992). **Environmental literacy its, roots evolution and direction in the 1990s**. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, Columbus, Ohio .

Thomas, D. G. (1974). Environmental literacy. **School Science Review, 82** (4), 687 – 705 .

القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية

د. حسن جعفر الناصر
كلية التربية – جامعة البحرين

القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية*

د. حسن جعفر الناصر

كلية التربية – جامعة البحرين

ملخص الدراسة

عرضت الدراسة أهمية الاستراتيجية القرائية التي تعين معلم المرحلة الابتدائية وكيفية الاهتمام بها ، انطلاقاً من جانبين : الأول ، عملية فهم القراءة ؛ والثاني ، كيفية الاستجابة لها عند توظيف مهارات تعليمها.

أوضحت الدراسة أن عملية القراءة تبدأ من دماغ الإنسان بشطريه " الأيمن والأيسر" . ورغم تكامل شطري الدماغ معاً ، وفق عمليات ميكانيزمية معينة ، إلا أن تغليب أحد الشطرين فسيولوجياً ، نتيجة لمرور المتعلم بخبرات لغوية معينة ، ينتج عنه مشكلات لغوية متعددة يصعب عندها فهم القراءة .

وقد تبين أن المعلم يستطيع زيادة كفاءة التلاميذ اللغوية عند تعاملهم مع النصوص بطريقة استبصارية تراعى فيها عناصر متعددة منها :

- نوع النصوص المقروءة ،
- مستوى النص مقارنة بقدرات التلاميذ الاستيعابية ،
- كيفية استنباط الفكر والمفاهيم المستهدفة ،
- التمعن في نوعية المهارات المناسبة .

وأوضحت الدراسة أنه يجب مراعاة التدرج بالنص القرائي من خلال نموذج أو عدة نماذج في التدريس تنسجم مع الأهداف التعليمية / التعلمية المطلوبة ؛ مع مراعاة إمكانيات التلاميذ الفعلية على التعلم عند التعرف على النص القرائي ، والاهتمام بكيفية التمييز بين المبتدئين في القراءة ، والذين لديهم قدرة على القراءة . ويمكن أن يكون ذلك كله في تصور لاستراتيجية واضحة ، تعين المعلم على توظيف طرقه وتحقق أهدافه القريبة والبعيدة .

تاريخ استلام البحث ٢٠٠٠/٦/١٣ **تاريخ إجازة البحث للنشر ٢٠٠١/٣/١٣**

Reading and Mechanism of Language Thinking in Elementary School

By: Hassan J. Al-Nasser
College of Education – University of Bahrain

Abstract

This study aimed at determining the importance of the reading strategy that could assist the elementary school teacher in two aspects. First, understanding the reading process; and second, how to respond to it whilest employing its skills.

The study showed that the reading process begins with the human brain – both right and left hemispheres – and the manner of saving and comprehending information in the long and short memories, and the resulting integration of mechanisms in the human brain. However, when one of the brain hemispheres prevails physiologically, due to certain strengthening experiences, this may lead to language problems which can affect understanding and comprehension of the text by pupils.

The study showed that teachers can increase language competencies in their students by treating text inductively with consideration, among other things, of the following:

- Type of text to be read;
- Matching text level with students reading ability;
- Process of deducing ideas and targeted concepts; and
- Identification of adequate skills.

The study indicated that there should be some kind of steps in text selection that takes the following into consideration:

- Learning objectives;
- Learner's reading ability; and
- A distinction between beginners and those with some reading abilities.

All these could be achieved within a clear strategy envisaged by teachers.

القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية

مقدمة :

تعد الطلاقة اللغوية أساسا لبناء الشخصية الناضجة ، وعاملا مساعدا على تكوين روابط اجتماعية بناءة ، وإظهار قدرات الفرد الإبداعية والفكرية. ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية ، ويحتاج تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تكوين مفاهيم لغوية تعينهم على الطلاقة اللغوية ، وتسهل فهمهم للنصوص القرائية ، وإتقان مهارات تعلمها .

وتلاميذ المرحلة الابتدائية ليسوا على درجة واحدة من النضج اللغوي ، فبعضهم يحاول التعبير عن أفكاره بألفاظ محددة ، وآخرون لا يستطيعون ذلك . وهناك تفاوت بين الأطفال في هذا المجال (أبو معالي ، ١٩٨٨) . وكل تلميذ يحتاج إلى تطوير لغته ، ليتمكن من فهم ما يقرأ ، ويعبر عما يريد . وتغلبُ اللهجاتُ المحلية اللغةَ الفصحى عند أكثر المتعلمين ، ويؤدي ذلك إلى ثنائية اللغة بين لغة الاستعمال ، ولغة التعلم .

وقد بين بنفيلد ورو برت أن قدرة الأطفال على تعلم القراءة ، رهن بتطور آليات خاصة تخضع لعمليات يؤديها المخ بشطريه الأيمن والأيسر ، تؤثر فيها الممارسة الفعلية. والأطفال الذين يراد تعليمهم القراءة ، يحتاجون إلى إنعاش حصيلتهم اللغوية ، وزيادة ثروتهم اللفظية ودعمها بشتى المفاهيم والأنشطة القرائية الفعّالة (Penfield & Robert, 1958) .

أما سكوت (١٩٩٨) ، وويترك (Wittrock, 1985) فيذكران أن الكثير من الأطفال يمارسون حياتهم قبل التحاقهم بالمدرسة بأسلوب عشوائي يختص به النصف الأيمن من المخ ، حيث يدركون العالم من حولهم بواسطة الأشكال ، والإحساس ، والمشاعر . لكنهم يبدؤون التحول المنطقي في التعامل مع العالم المحيط بهم عندما يتعلمون اللغة . وبقدر ما يكون عالمهم مثيرا لقدراتهم ، ودافعا لهم على التصور والتفكير فيما حولهم ، فإنهم يحتاجون إلى تركيز الانتباه ، وإلى استثارات لغوية متواصلة تعينهم على تفعيل آليات القراءة ، وفهم معاني النصوص القرائية ، وتحقيق أهدافها .

ويمكن للمعلم أن يسهم في إثراء محيط المتعلم عند ما يكون قادرا على فهم مجموعة من الأمور يمكن تلخيصها في ثلاثة أسئلة هي: -

١ - ما طبيعة العلاقة بين اللغة وآليات التفكير القرائي ؟ ؛

٢ – كيف يفكر

التلاميذ أثناء تعلم القراءة ؟ ؛

٣ - ما الإستراتيجية التي تعين المعلم على تدريس النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية؟.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن هذه الأسئلة فيما يلي : -

١ - ما طبيعة العلاقة بين اللغة وآليات التفكير القرائي ؟

يؤكد العلماء بأن مخ الإنسان منقسم إلى شطرين ، أيمن يهتم بالوظيفة اللغوية والتعرف على الكلمات المنطوقة والمكتوبة ، وإدراكها . وأيسر يهتم بالمهارات اللغوية والنشاطات المتصلة بها . وقد بين ويلرد (Willard, 1973) : أن النصفين اللحائيين للمخ "الأيمن والأيسر" يلتقيان في نقطة عضوية تعرف بالكوميسورز (Commissures) ، الذي يعد نقطة اتصال بين شطري المخ الأيمن والأيسر، إلا أن كل شطر منهما لا يعلم ما يجري في الشطر الآخر.

ويتكامل الشطران في عملياتهما البيولوجية السيكولوجية ، ويتحكم الشطر الأيسر في معظم الأفراد ، ويوجه لغتهم ، ويعمل على تطورها. ووفقا لفؤاد أبي الحطب فأن النصف الكروي الأيمن يرتبط بوظائف لفظية مكانية ، بينما النصف الأيسر يهتم بالنشاط اللغوي (أبو الحطب، ١٩٩٠) . كما أكد (Springer & Deutch , 1985) على أن الجهة اليمنى من الدماغ قادرة على ضم اللغة واستيعابها ، والقيام بعمليات رياضية بسيطة . أما الجهة اليسرى فمسئولة عن المهارات المتعددة للنمو اللغوي بما فيها من عمليات التعبير والتفكير المنطقي والتحليل اللغوي وتصريف الأفعال والأسماء، ومراجعة الأهداف المنوطة بالتعلم . وأشار إلى وجود مناطق أخرى في الدماغ تقوم بعمليات تحويلية تختص بوظيفتي التحدث والكتابة ، حيث تعد اللغة ملتقى مهارات متنوعة ومعلومات مختلفة وأصوات منظمة ومتنوعة تصب في مستودع الذاكرة الذي لا يمكن حصر سعته وتحديدها ، وهو مستودع قادر على استيعاب ملايين الكلمات ، والشكل التالي يوضح وظيفة كل طرف في الدماغ .

شكل ١ : وظيفة اللغة في الدماغ

ويقوم الشطر الأيسر بمعظم العمليات اللغوية الدقيقة، في حين يوكل للشطر الأيمن العمليات اللغوية الأقل دقة ، بالإضافة إلى بعض الإشارات الصوتية ، ويذكر لاينز (١٩٩٥) أنه عند " تصورنا أن استعداد الإنسان لاكتساب الكلام يختلف عن استعداده لاكتساب اللغة ، فمعنى هذا أن الدليل على وجود أحدهما ليس دليلاً على وجود الآخر وإن كان كلاهما يتداخل مع الآخر " (ص١١١) .

ومن المؤكد أن هناك فرقا بسيطا جدا بين الجهة اليمنى واليسرى في عمليات التمثيل ، فمثلا : عندما يسمع شخص ما كلمة (كلب) أو (نباحه) فإن الجهة اليمنى تبدأ بالتعرف على الكلمة أو صوتها ، وترسم صورة لها . ويستطيع الشخص نفسه أن يحدد مواصفات الكلب في مخيلته. أما الجهة اليسرى فتقوم برد فعل شعوري تجاه الكلب أو صوته (إيجابا أو سلبا) . وهذا الاتجاه مرتبط بخبرات الشخص السابقة عن الكلب . فجانبا الدماغ لا يقومان بانتقاء الأدوار واختيار الأفعال فحسب ، بل يحّددان كيفية التعامل معها أيضا .

وعند القراءة يركز الجانب الأيمن على مشاهدة الخط والتعرف على كلماته أو أصواته (وتحديد هويته عربي أو أجنبي) لمحاولة فهمه ، أما النصف الأيسر فيعمل على تفسير المعاني والغوص في مفاهيمها ، أو قراءة ما بين السطور، ليحللها ويستنتج أفكارها ، ويفصل في طبيعة اللغة ، الحقيقي والمجازي العلمي أو الخيالي ، ويستطيع تطبيق تدريبات عملية عندما يقتضي الموقف ذلك . والتفوق النسبي للنصف الأيسر على النصف الأيمن لدى الناشئة من الإناث في سني الحياة الأولى يفسر التفوق النسبي للفتيات على الأولاد ، في مجالات البراعة اللفظية خلال المرحلة الابتدائية .

وقد ذكر كاغان (١٩٧٩) " أن الاختبارات التخصصية التي أجريت على النوعين " بنين وبنات " لمعرفة التفوق النسبي لنصفي المخ، دلت على أن الفتيات حصلن على تفوق لغوي في النصف الأيسر من المخ زاد قليلاً عما لدى الأولاد " (ص٦٧). وأظهر علماء النفس هذا التباين ، وأوضح لاينز (١٩٩٥) :

أن الكلمات المتمثلة في مخ الأفراد تختلف كلية عن اللفظ الحرفي الظاهري، أما الرموز اللغوية المتمثلة في المخ فتختلف حسب طبيعة اللغات التي يتعلمها الأفراد، فهناك مثال لفظي في مخ الشخص الناتج عن تعلمه لغة الأم في البيئة التي ترعرع فيها، يختلف عن تصوره اللفظي في عقلية الشخص عند تفسيره للفظ نفسه الذي تعلمه في البيئة الثانية. فإذا كان الطفل يتعلم أكثر من لغة، فإن تصوره للأساليب والأفكار

تكون حسب البيئة التي يكتسب فيها الطفل لغته (ص ٩٥).

أما كالين (١٩٩٩) فيرى " أن الذاكرة توصف عموماً بأنها السيرورة التي نعيد بها إلى عقولنا إحدى خبراتنا السابقة، وفي هذه الحالة فإن التعلم الأصلي والتذكر، هما حادثتان واعيتان conscious" (ص٦١) . ومن دون شك ، هناك ارتباط بين السيرورات الدماغية، والخبرة الواعية في الدماغ التي تساعد الأفراد على تفسير ما حولهم من أشياء وأحداث وتصورات . وقد أكد أحرشاو (١٩٩٩) "أن عملية التفاعل بين النمو والتعلم تتجلى أساسا في التحولات وأشكال التغيرات الخاصة بالنشاط الذهني الذي اصبح يشكل النظام الفعلي لمعالجة المعلومات" (ص٨٢).

ولكن ما الذي يحدث لمخ التلميذ عندما يبدأ بقراءة الكلمات ، وكيف يتم تصور هذه الكلمات ؟ لقد اتفق عدد كبير من علماء النفس على أن ظاهرة التصور ، والدور الذي تلعبه منطقة بروكا[1] المتواجدة في منتصف المخ . تعمل على تجميع المهارات وقت حدوث التفكير معاً . كذلك فإن صورة المرئيات للحروف أو الكلمات التي يتم حفظها في الذاكرة، وفي كلا النصفين " الأيمن والأيسر" تكون على شكل صورتين معكوستين للشيء الواحد، مثل المرآة العاكسة :

جـ ـج ومثل كلمة **القراءة ةءارقلا**

وعملية تعلم القراءة في نظر أورتون تتم بتفريد صورة ، وانتقائها في ذاكرة النصف الأيسر ، أو النصف المهيمن على المخ ، أيمنا كان أم أيسرا "، وإذا لم يستطع الطفل تغليب إحدى الجهتين على الأخرى ، فإنه يواجه صعوبات أو مشكلات لغوية ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج عن هذا الصراع تغليب أحد النظامين لتتابع حروف الكلمة، وقد تكون الحروف من الأيمن "كما في اللغة العربية " أو من الأيسر "كما في اللغة الأجنبية " . ويعتمد التفكير وفقاً لتغليب أحد نصفي المخ على الآخر عند متابعة الطفل القراءة أو الكتابة (كاغان ،١٩٧٩) . فكل جهة في الدماغ لها وظيفة بيولوجية خاصة بها، إلا أن النصفين يعملان معا، ويكون حضورهما في عمليتي القراءة والكتابة متكاملان (Willard,1973) . كما أن الجهة اليسرى توجه السلوك الخارجي للإنسان نحو أي ضرر أو آفة، وحدوث أي خلل في منطقة بروكا Broca في المخ من شأنه أن يؤدي إلى تسيب واضطراب في حركة

[1] بروكا : نسبة إلى العالم بروكا مكتشف المنطقة في الدماغ .

الدماغ الدينامية. مع أن هذا الضرر الدماغي، لن يكون له تأثير على القدرة اللغوية المتمركزة في منطقة أخرى من الدماغ [2](Springer & Deutch, 1985).

وعندما تصاب منطقة في الدماغ المسؤولة عن الناحية الحسية أو السمعية أو البصرية بعطب . يؤدي ذلك إلى غموض في الفهم ، أو ينتج عنه نطق غير مفهوم . ولكنه لا يؤثر في منطقة التفكير الخاصة في الدماغ . ويقول روبرت (١٩٩٩) :

> أنه عند إصابة إحدى جهتي الدماغ ، ليس بالضرورة تأثر الجهة الأخرى منه، إلا أن المصاب قد يواجه بعض الصعوبات في التحدث والمعروفة بـ Aphasia، هذا لا يعني أنه غير قادر على فهم وتحليل اللغة، إضافة إلى ذلك فإن الطفل قد يتذكر اللفظ الصوتي للكلمة مثل "هيا نذهب" وهذا يعني أن نمط الربط العصبي قد تم تكوينه في مناطق الكلام في النصف الأيسر من المخ، إلا أنه لابد أن يكون الربط بين الوحدة الصوتية، والوحدة الإدراكية وبالعكس حينما يتم الاتصال بين هاتين الوحدتين، فإن الطفل يبدأ الفهم ويسعى إلى توظيف ما يفهم . (Wender,1974)

وقد يتسبب عن مراكز المخ تشوه لغوي، أو عاهات كلامية، واضطرابات في اللسان ، وأسباب ذلك وراثية، أو اجتماعية . والشكل (٢) يوضح الصلة بين المراكز الأربعة الرئيسية في الدماغ كما عرض وندر .

٢ هذا ما يحدث بالنسبة لبغض أطفال العرب الذين يدخلون مدارس أجنبية "خاصة" ويتلقون مبادئ تعلم القراءة والكتابة من اليسار إلى اليمين ثم يتحولون بعد فترة إلى مدارس عربية التي يبدءون الكتابة من اليمين إلى اليسار فينتابهم القلق والاضطراب في التفكير في تغليب أحد الجهتين في الكتابة والقراءة، فيتصفحون الكتابة من اليسار إلى اليمين كما يكتبون العربية بطريقة معكوسة .

كل رقم (٢) رسم تخطيطي يبين الصلة بين المراكز الرئيسية الأربع في الدماغ

(تعد منطقة بروكا مسئولة عن ربط

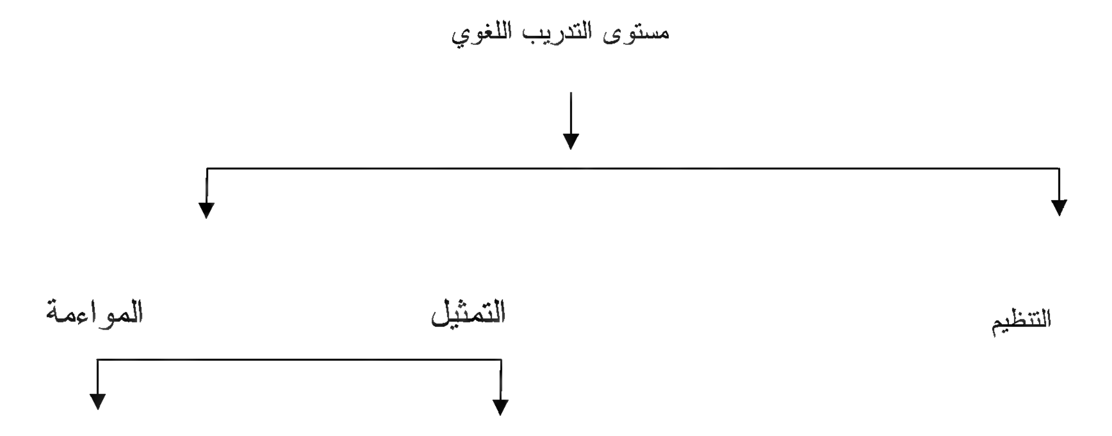
ومن المشكلات الناتجة عن النواحي اللغوية وجود صعوبة في صوغ الأفكار، والمفاهيم، والمعلومات، وتعلم القواعد اللغوية ومجالات استخدامها . ويحاول الأطفال إضفاء دلالات على الأصوات اللغوية المتسببة مع بداية تعلم اللغة، إلا أن ذلك ينطبع بنوعية الارتباط المتبادل في الدماغ من حيث تفاعل وترابط المناطق اللغوية." وقد أكدت بعض الدراسات الغربية على وجود تنظيم شبكات لغوية في المخ تعمل معاً بطريقة تلقائية" (زكريا ،١٩٧٨ ؛ كلاس ،١٩٨٤) والشكل رقم (٣) يوضح بعض المناطق اللغوية المسئولة عن اللغة.

شكل (٣) رسم تخطيطي يوضح بعض المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ

ومادام الأطفال يختلفون من حيث القدرة اللغوية، فإنهم يختلفون من حيث الانتباه والتركيز ، ذلك لأن خبرات الأطفال اللغوية تتأثر تبعا للغرض المتاح لها قرائيا . أما العناصر التي تعيق الطفل عن عمليات التفاعل والاستجابة ، فإن لها أثرها في إعاقته من استغلال قدراته اللغوية على نحو سليم . ووفقا للنظرية الجشتالتية ، يعتبر تنظيم الأفكار وتسلسلها ، وإدراك العلاقات ما بينها وفهم المعاني ، العامل الأول على إدراك العلاقات اللغوية المقروءة . وقد أكد الشرقاوي (١٩٨٧) بأن "هناك فرقاً بين الأطفال الذين يعانون من عادات سيئة في النطق والأسوياء، من حيث صياغة الأفكار في عبارات بسيطة بعيدة عن التعقيد" (ص٦١).

والأطفال ، بشكل عام ، يعملون على تخزين المفاهيم والمعارف والمعلومات المكتسبة ، نتيجة لنمو قدراتهم العقلية من ناحية ، والاكتساب اللغوي بطريقة بنائية تبعا للبيئة وما تقدمه من خبرات تعليمية / تعلمية من ناحية أخرى ، بالرغم من أن حصيلة التلاميذ من المعارف اللغوية التي تتشكل ، وفقا لرأي بياجيه ، من خلال التنظيم والتكيف ، ومن خلال التكيف تبدأ عمليات التمثيل والمواءمة لإخراج تصور معين يستطيع الطفل من خلاله ، إدراك المفاهيم والمعلومات والمهارات وحل مشاكله اللغوية .

وقد بين بعض التربويين إن عملية اكتساب الطفل للمهارات اللغوية أمر هام ، ولكن يجب ألا يكون ذلك على حساب التفكير (عبده ، و عثمان ،١٩٩٤؛ فطيم وأبو العزايم ، ١٩٨٨) ويمكن توضيح عملية التدرب اللغوي على التفكير كما تصورها بياجيه على النحو التالي :



إلا أن قلة محصول التلاميذ اللغوي من القراءات، وقلة الخبرات والمعلومات، وسرعة النسيان، تؤدي إلى صعوبة في إدراك النصوص القرائية، أو محاولة التعبير عنها بالألفاظ المناسبة ؛ وهناك عوامل أخرى تساعد على سوء الفهم يمكن إجمالها في ما يلي : -

- أن الكيفية التي تستدعي بها المعلومات المختزنة في الذاكرة وطريقة استرجاعها من الذهن ، كما يقول الشرقاوي (١٩٨٧) " ترجع إلى أن الأطفال يشكلون تلك المفاهيم والمعلومات مهما كان فضاؤها ،من خلال إثارة الأفكار وتداخل المعلومات، وعندما لا يجد الأطفال ما يبعث على استدعاء تلك المعلومات فإنها تتضاءل وتضمر أو تضمحل أو تتكلس كما تتكلس الرواسب في الحوض" (ص٦٢) .
- أن المعلومات المستدعية لا تعتمد على ما في الذاكرة فقط ، وإنما على كيفية التقاط الطفل "أو التلميذ" المعلومةالجديدة من المعلم ، بطريقة منظمة تخضع بطريقة تلقائية إلى الشبكة المعقدة من العمليات المتصلة بالدماغ ، فإن لم تكن تلك المعلومة مناسبة "صعبة أو تافهة أو غير ملائمة لقدراته اللغوية" فإنها لن تشكل جزءا من مفهوم المتعلم.
- أن العنصر الثالث المساعد على الفهم كما أشار إليه عصر(١٩٩٩) :" هو مدى ارتباط المعلومة بالعمليات البصرية وغير البصرية. فكلما زادت كمية المعلومات غير البصرية، قلت الحاجة إلى المعلومات البصرية وكلما قلت الأولى زادت الثانية" (ص١١٥).
- أن عدم تآزر العمليات العقلية في التفكير القرائي مع بعضها في تزامن دقيق ، وتتابع متواصل ، لا يمكن العقل من تصور المعاني الذهنية ، وتمييز نوعية الكلمات المقروءة والخيالية ، فيما ينسجه القارئ من أفكار (استيتيه،١٩٩٩) . فهذه العناصر منفردة أو مجتمعة تتداخل وتشكل في انتقاء المعلومة أو

يساء فهمها عند القراءة ، كما يحاول التلميذ إبقاء تلك المعلومة في الذاكرة حية وحاضرة، ويسهل استرجاعها. وبيد المعلم كيفية تشكيل تلك المعلومة بطرقة ووسائله وأسئلته المثيرة والمتنوعة .

وقد وضح سميث (Smith, 1971) :

أن المعلم قادر على تهيئة الارتباط الدائم بين المعلومات المقروءة، وبين الحوافز التي تساعد على بلورتها وتعلقها وثباتها وإتقانها ونموها في الذاكرة، وهذا ما يجعل الممارسة شرطاً أساسياً في التعلم، وليس عاملاً ثانوياً. وعندها تزداد الممارسة عند المتعلم بالنسبة لتعلم اللغة، بكل ما يتعلق بها من قواعد ونظم ومفردات وتراكيب وأساليب حيث لا توجد وسيلة أخرى فعالة تبقيها مترابطة الأجزاء والعناصر، حاضرة في الذهن كأفضل شكل مثل الممارسة (p . 68).

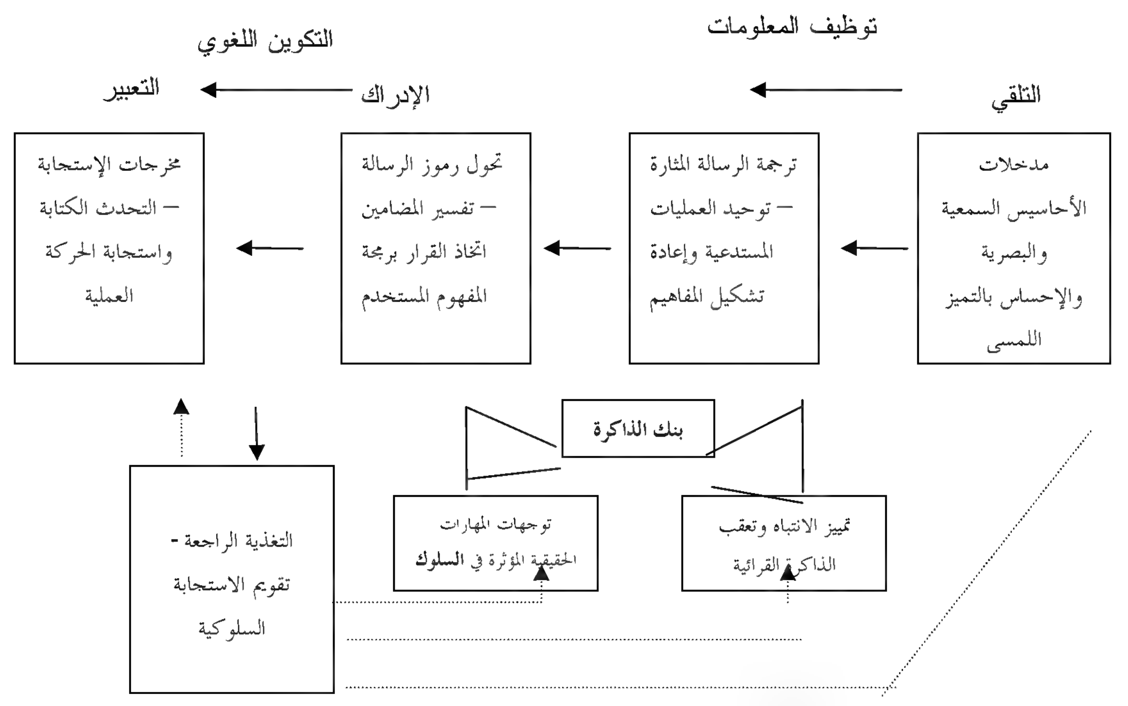
وأفضل أنواع الممارسة الصفية هو التخاطب والتحاور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم من خلال توظيف ما يقرؤون. ذلك لأن الممارسة تعد لوناً من ألوان التمرس اللغوي الذي تزداد فيه نسبة سماع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد ترددها في أذهان التلاميذ، والتي يمكن أن تزيد من تثبيت المعاني عند التخاطب بها في مواقف حوارية تمثيلية، تستدعي استخلاص خواص صوتية، تشكل وتنوع المعاني التي تؤدي إلى الإيحاء. هذه المعاني ، وفقا لستيفن (١٩٧٥): " لا يمكن اكتشافها أو الاهتمام بتفاصيلها ودقائقها وربطها في الذهن إلا عن طريق التخاطب العقلي المباشر، خصوصاً عندما تكون تلك المعاني ذات مدلولات عاطفية أو ذهنية يمكن التلاميذ تصورها وتجسيد معانيها الحقيقية على نحو دقيق" (ص٧٥) . وهذا ما تفعله بعض المربيات عندما تجعل التلاميذ يتعايشون في دروس التاريخ والجغرافيا بتقديمها المواقف التعليمية بطريقة قصصية يمكن التلاميذ من التصور والتخيل واستلهام الأحداث بصورة دقيقة. فهذه التصورات هي جزء من عمليات إدراكية تمارس فيه الرياضة الذهنية بلغة فصيحة بعيدة عن العامية، وفيه تتجلى عمليات التوافق بين ما يسمعه التلميذ وما يقرأه، من صور وأفكار وتخيلات، مما يجعل لتلك المعلومات حاضرة في الذاكرة يمكن فهمها وإدراكها خصوصاً عندما تشكل تلك التصورات موقعاً في المناقشة والتفكير.

السؤال الثاني : كيف يفكر التلاميذ أثناء القراءة ؟ .

لقد وجد جولينكوف Golinkoff أحد علماء النفس (المشار إليه في محمد ، ١٩٩٢)

> أن الأطفال الأصغر سنا، والضعفاء في القراءة والكتابة يركـزون علـى الكلمات المفردة في القطعة النثرية التي ترد فيها تلك الكلمات ، وليس على معنى الكلمات في القطعة ككل ، كما أنهم لا يقومون بتصحيح أخطائهم ... ويـرى أن القراءة بالنسبة لهم لا تعدو أن تكون تعرفاً آلياً على الكلمـات، فهـم لا يقومـون بالربط بين المعنى وبين الكلمة المكتوبة، وهي العلاقة التي تعاملوا بها مع الكلمـة الشفوية المنطوقة، وهم في مرحلة المهد، وفيما بين الثامنة والثانية عـشرة مـن العمر يحدث تقدم ملحوظ في القراءة من أجل التعرف علـى المعنـى، أو علـى ملخص لقطعة نثرية معينة، أو تكييف الاستراتيجيات كاستجابة للمتطلبات المتعلقة بالقراءة (ص٢١).

إلا أن المعنى الذي يتناوله التلاميذ في كـل مرحلـة ، يختلـف بـاختلاف قـدراتهم الإدراكية، فقد يشكل الصغار المعنى من خلال الصور المعروضة في قصصهم، إلا أن إدخال الكلمات والجمل على تلك الصور يعطي لها معاني أخرى، واعتماد التلاميذ على تتبع الجمـل المجزأة يخلق لها صوراً في الذاكرة ، مما يزيد من قدراتهم الإدراكية والخيالية، فـإذا كانـت اللغة المتحدثة أثرها على محصول التلاميذ اللغوي، فإن للقراءة أثرها الكبير في تنقيـة ذلـك المحصول وتهذيبه وإنمائه بالألفاظ الانتقائية التي تصلح للتواصـل، وتـساعد علـى إنعـاش مخزون التلاميذ اللغوي، والذي يستعين به التلاميذ على فهم وتفسير وقراءة ما بين الـسطور المقروءة. إذن هناك فرق بين التعرف على الكلمة وفهم معناها في الجملة، أو قـراءة الجمـل بشكل تتابعي وكلي وإدراك أبعاد معانيه في النص . و سواء تم ذلـك بطريقـة سـماعية أو صامتة ، ذلك لأن الوحدة اللفظية "الصوت" إذا كانت غير واضحة . قد تسيء إلى فهم المعنى. فإدراك معنى الكلمات يعتمد كما بينه لتري على نوع : الكلمات المنطوقة والمكتوبـة وكيفيـة الإثارة اللتين تشكلان علاقة إدراكية عند تتابعها أو قراءة النص بشكل كلي . ويمكن أن نمثـل العلاقة بين الإدراك الحسي وعمليات الفهم كما تصورها ليتيـري (Letteri, 1982) علـى النحو المبين في الشكل رقم (٤) :



شكل رقم (٤) : رسم تخطيطي يوضح العلاقة ما بين الإدراك الحسي للقراءة ومفهوم عملياتها

فالقراءة تستلزم تطوير مهاراتها الخمس من الإدراك الحسي إلى مفهوم العمليات ، وذلك بمراعاة خمس خطوات هي :

الخطوة الأولى : فهم الكلمات وربطها بمهاراتها الحسية من أصوات ناتجة عن الجوانب السمعية والبصرية، والوصول لعمليات التكتيك في التحليل والتمييز.

الخطوة الثانية : انعكاس خلفية التلميذ ومخزونه اللفظي، ضمن معرفته بالرموز التي يستطيع من خلال إدراك ما تحمله المؤشرات، مقابل ما يحمله من تصور للمعنى "مع تعزيز تلك المفاهيم".

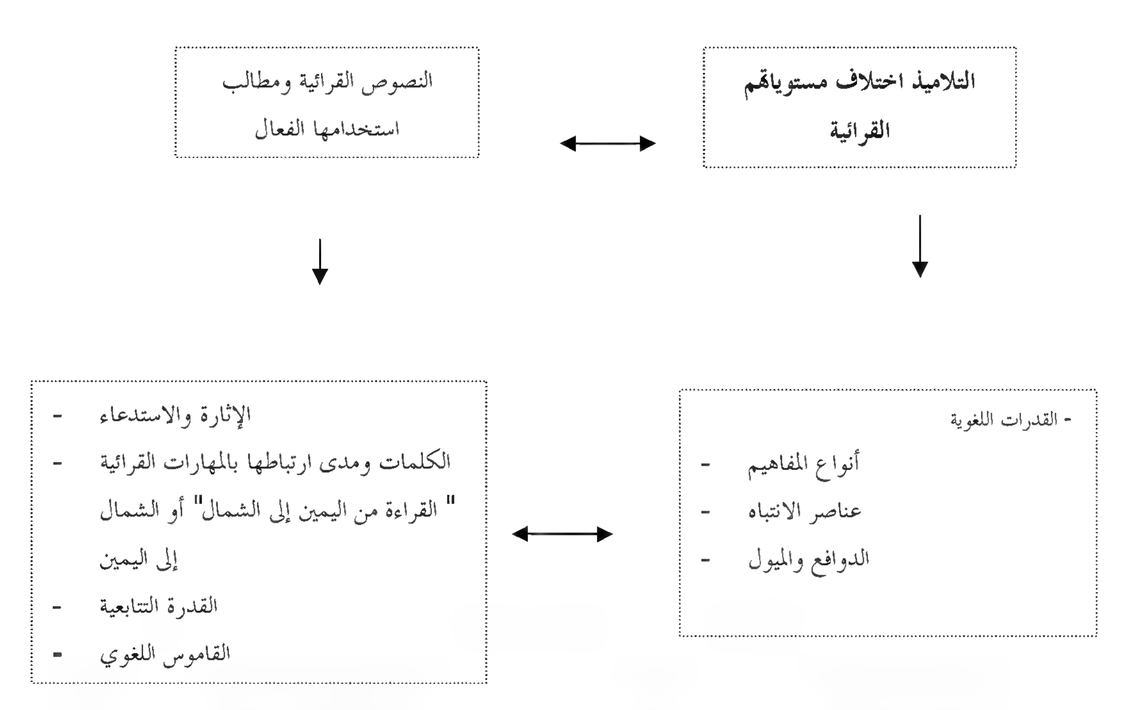
الخطوة الثالثة : تفسير المفهوم الشامل، واتخاذ القرار فيما يمكن للتلميذ تفعيله من مهارات .

الخطوة الرابعة : استهداف جوانب قرائية في ما يفكر فيه، ويتحدث عنه، مع "استدعاء ما في المخزون من ألفاظ أثناء التعبير لتفعيل المناسب منها.

الخطوة الخامسة : الاهتمام بتقدم الكفايات والاستجابة المناسبة، واقتراح ما يحتاجه التلميذ من أنشطة، وما يمكن تعليله في الاستجابة المثلى . وقد وضح فاليانت (Valiant, 2000):

أنه لكي يتم تفعيل الخطوات السابقة لمعرفة إلى أي حد يلتقي المعلم والمتعلم في زاويـــــة واضحة، ويعملان وفق قاعدة ذهنية، brain-based فإن الصغير لابد أن يضاعف نشاطـــــه المعرفي والمادي ليزيد من تواصله في ما حوله سواء عـــــن طـــــريق القصص والتمثيل والأنشطة الصفية ومشاركة الآخرين أفكارهم، والتدرب على حل المشكلات واستثارة الذاكرة حتى يعزز الصغار نموهم اللغوي، أما الكبار فهم في حاجة إلى فهم أعمق للتمعن في الحياة وبيئتها ووسائلها وطرق اكتشافها من خلال اكتساب المعلومات المنظمة والمتدفقة (ص).

وهناك فجوة في عملية تعلم المهارات القرائية وخطوات تحقيقها ، فقد حاول كيـــف (Keefe, 1985) التمييز بين تدريب التلاميذ على العمليات القرائية وما ينبغـــي للمعلـــم مراعاته لمستوى النصوص القرائية ومطالب تلك النصوص : كما يبدو في الشكل رقـــم (٥):



شكل (٥) مخطط توضيحي يبين العلاقة بين مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية والنص القرائي المستهدف

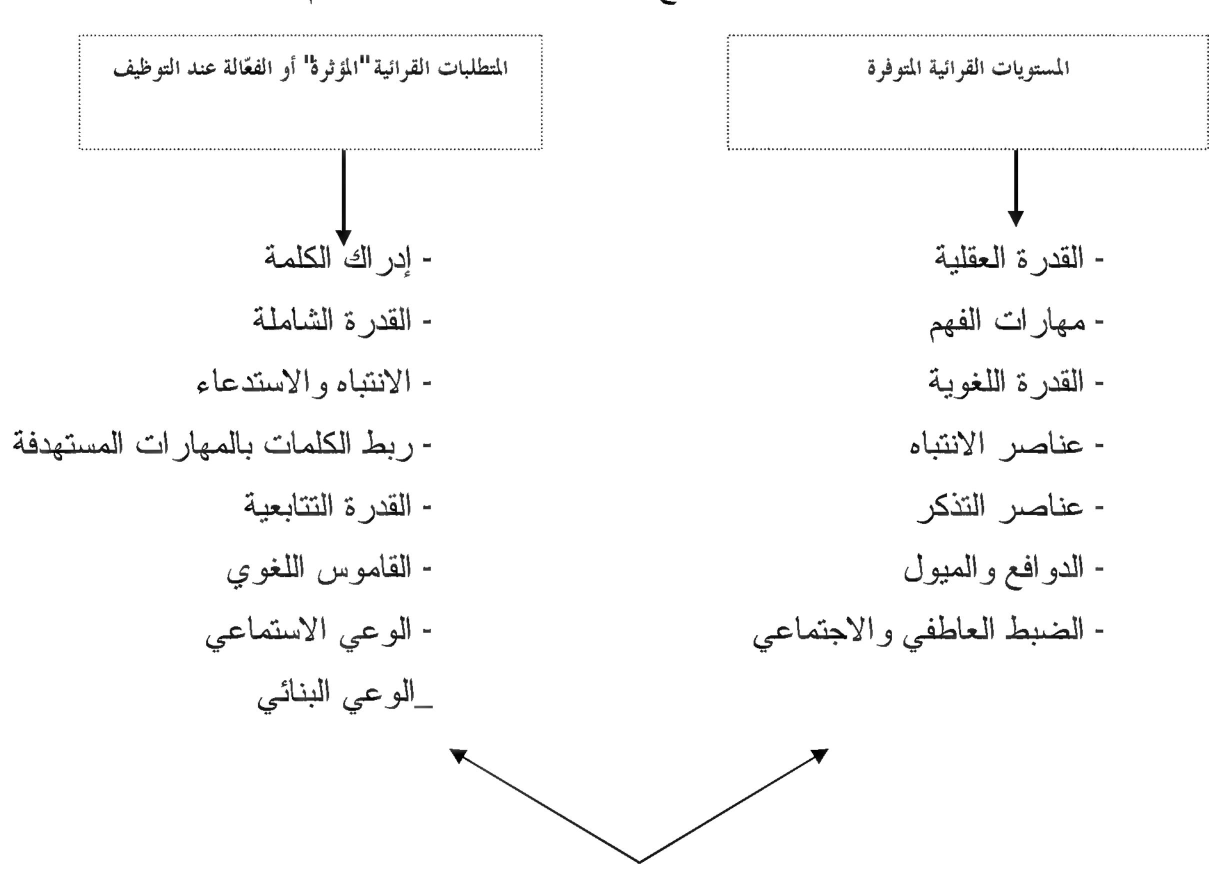
فهناك علاقة وطيدة بين مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية والنص القرائي المستهدف ، كما أن هناك عنصراً

ثالثاً يرتبط بمدى قدرة المتعلم على تطبيق استراتيجية معينة في فهم النص .

وفقا لجابر (١٩٩٨) **فإن البحوث التي أجريت على الفهم القرائي ومهارات الدرس والاستذكار ، أظهرت: أن القراء الجيدين يستخدمون ميتا معرفية ومهارات متنوعة وكثيرة وهذه الاستراتيجيات تضم ما يأتي :**

١. تكييف سلوك الفرد القرائي في موقف معين ليتلائم مع غرضه ،
٢. التنبؤ بالأفكار الرئيسية في السياق وتمييزها وتحديدها ،
٣. مراقبة القراءة المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث ،
٤. تغيير استراتيجية الفرد " عند تناوله مهمة القراءة " حين لا يتحقق الفهم. (ص ٨٧)

وتبعا لذلك فإن على المعلمين ، وضع طرق تكتيكية تراعي فيها قدرات المتعلمين اللغوية ، والفروق الفردية، وما ينبغي الأخذ به من عناصر تؤكد على مستوى ومتطلبات النصوص القرائية على أن يراعي المعلم عند التدريب مستويات القراءة ومتطلباتها كما ، أكدها كيف (Keefe, 1985) ، ووضع مخططاً لها (انظر الشكل رقم ٦) :



شكل (٦) : مستويات القراءة المتوفرة ومتطلبات القراءة المؤثرة

فمحاولـــة

التوفيق بين المستوى القرائي وعمليات تفعيله ، يقتضي الأخذ بإمكانيات التلاميذ الفعلية على الفهم والاستيعاب . وما يرافق ذلك من إدراك عام . وقد أظهرت بعض الدراسات (Thomposon, 1975) " إن هذه العلاقة وطيدة بين المستوى والمتطلب ؛ فالأطفال بطيئو الإدراك السمعي هم بطيئو التحدث ، ولديهم بطء في اكتساب كفاية التحدث. فبعض الأطفال لا يمكنهم تطوير قدراتهم اللغوية حتى وصولهم سن الثامنة ".

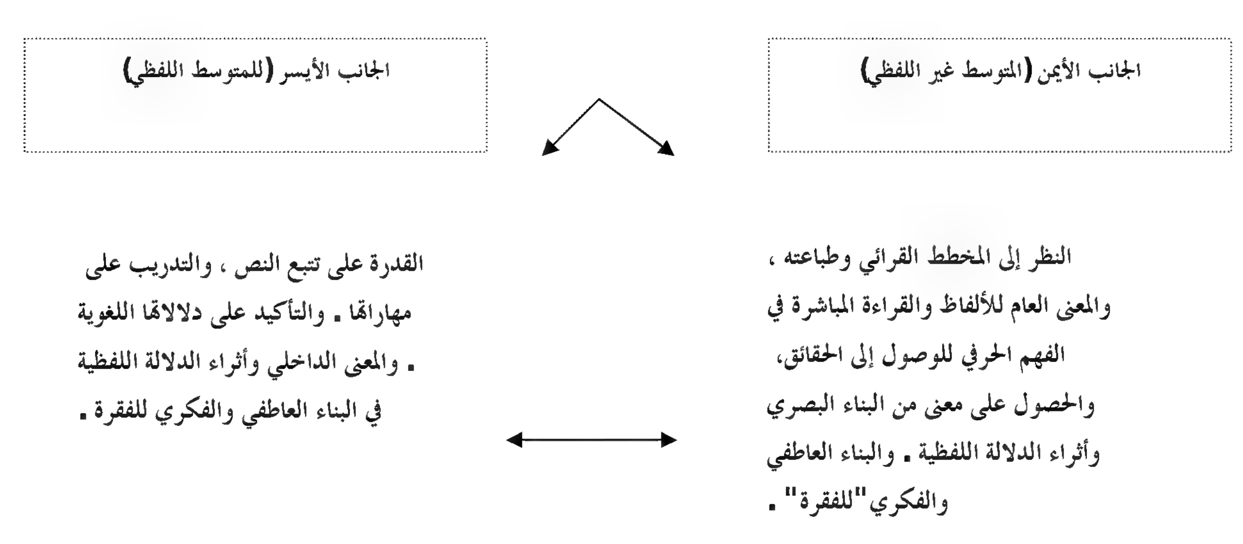
وأشارت دراسة سامبلز وروبرت (Samples & Robert, 1977) إلى "أن من أهم عناصر اختلاف الدلالة اللفظية ترجع إلى استجابة التلاميذ للقراءة السمعية، ومع النمو فإن عمليات التحليل السمعي للأصوات المبرمجة في المنطقة اليسرى للغة تتجاهل عامة المعوقات عند وصولها إلى مستوى الوعي ". وهذا هو السبب في أن الشخص الذي يتدرب على اللغة الأجنبية لأول مرة يواجه صعوبة في استخدام أصوات تلك اللغة، فالأصوات غير المألوفة تحجب بطريقة تلقائية أصوات اللغة الجيدة الغير موظفة في اللغة نتيجة عدم تأسيسها بشكل كاف في المخ . كما أشار جون (John, 1977) إلى "أن دور الشطر الأيسر يكمن في توظيف المهارات عند محاولة استرجاع المعلومات الصوتية في الذاكرة البعيدة المدى والتي لها أهميتها عند الأسوياء " فالقراءة ليست مجرد أنشطة لغوية ولكنها مهارات وظيفية ومفاهيم تنظيمية وتصورات في الذاكرة. وقد وضحت بعض الدراسات في أن الشخص العادي في الحقيقة يمكن أن تغلب عليه وظائف الشطر الأيمن للمخ ،في عمليات الحروف الأولية ،عندما يبدأ الكتابة المعقدة. مثلما يحاول الطفل التدرب على القراءة. وعند التواصل الشعوري في قراءة القصص وربطها بأي أنشطة مهنية "أو حرفية" فإن ذلك يثري ويعطي معاني متكاملة البناء في استعمال البيانات، ويوظف من خلال الجانب الأيسر من المخ، وفي النهاية لا يستطيع أن يتحكم في أحد جانبي المخ (Travers, 1982).

وعزز هذا المفهوم رستاك (Restak, 1985) في تفسيره:

> أن الأطفال المثارين قرائياً يمكنهم تغليب الجانب الأيمن عند بداية التعرف على القراءة . اعتمادا على قدرتهم اللغوية، مع استخدام تدريبات مبسطة في التركيب والتحليل والتفكير في معان الجمل. وترجع استجاباتهم اللغوية وتشخيصهم للمفاهيم العاطفية والقيمة اللغوية من خلال الشطر الآخر من المخ (ص).

والشكل

رقم (٦) يوضح طبيعة هذا التكامل البدائي عند بداية تعلم القراءة .



شكل (٧): التكامل البدائي فيما بين نصفي الكرة الدماغية عند بداية تعلم القراءة

إذن فالنصفان اللحائيان يتعاونان بشكل كبير في عمليات تدريب وفي إنجاح متطلبات القراءة والكتابة بكل مستوياتها، من فهم وتحليل وتركيب وتأليف وفك طبيعة الرموز الألفبائية التي تشكلها أنظمة اللغة قراءة وكتابة، بما فيها من استثناءات "ما كل ما ينطق يكتب ولا كل ما يكتب ينطق"إلا أن تفعيل العملية القرائية تعتمد كما وضحها أحد المربين على " **خلق الأنشطة بمهاراتها المتعددة بما ينسجم مع حاجات المتعلمين** " (يوسف ، ١٩٨٨) . فالنشاط العقلي عند التلاميذ يعودهم كيفية السيطرة على المعلومة، وكيفية استيعاب المعلومة الجديدة وإدراك عملياتها. " **ولقد تبين عند بعض التربويين إن عملية التعلم ليست عملية تلقائية ، إنما عملية انتقائية تحتاج إلى جهد مستمر من قبل الفرد ، وانتباه وسيطرة على كيفية التعلم وتوجيه المدركات بطريقة وظيفية ، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة**" (Ausubel, Novake, & Hanesian, 1978) . وبدون هذا الترابط فإن المعلومات الجديدة سرعان ما تتلاشى وتضيع من الذاكرة إن لم يكن لها ركيزة أساسية يمكن تعزيزها واسترجاعها لمدة طويلة. وأكثر المعلومات نجاحاً هي المعلومات المرتبطة بعمليات سلوكية أدائية، (مثل التعلم عن طريق الكمبيوتر) إن عملية الإدراك ومزجها بالذاكرة لمدة طويلة، يجب ألا تتداخل مع طريقة الحفظ الآلي "عن ظهر قلب" ذلك لأن الذاكرة قصيرة المدى كما بينها لاتري (Letteri, 1982)، تعتمد في عمليات تخزينها للمعلومات على الذاكرة طويلة المدى التي تم بقاء معلوماتها بطريقة بنائية، أما الحفظ الآلي للمعلومات الكثيرة فسرعان ما تتلاشى مهما كانت النوعية الاستيعابية. ويوضح الجدول رقم (١) الصلة العامة بين العمليات

الاستيعابية كما وضحها لاتري .

الجدول رقم (١)

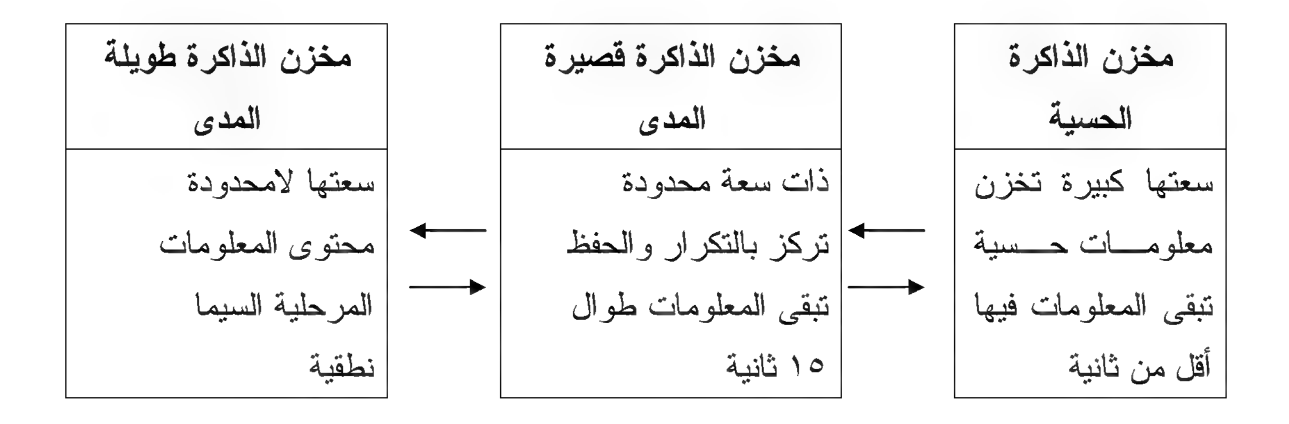
الصلة العامة بين العمليات الاستيعابية

مواضع الإثارة	نوع الإحساس	الذاكرة الحسية	نظام الغربلة أو الانتقاء	ذاكرة قصيرة المدى	ذاكرة طويلة المدى
الرسالة المستقبلة داخلي وخارجي	السمع (السمعية) النظر (البصرية) الشم (نوعية الشم) اللمس والتذوق	(النظرة) الصورية السمع السمع (صدى الصوت)	القراءة الأولى لمجموعة التعلم الرفض التحليل الحفظ التعلم اتخاذ القرار	تفاصيل صغيرة "الاحتفاظ بالتكرار" إعادة الحفظ فترة قصيرة	بناء المفاهيم عمليات قوانين مبادئ

إن نظـــام غربلـــة المعلومـــات Information processing system يقتضي تدفق وانسياب المعلومـــات الجديـــدة منـــذ اســـتلامها عبـــر الأذن أو العـــين ، ووصولها للذاكرة ، وتصفية ما تبقى منها لاتخـــاذ القـــرار؛ للحكـــم علـــى المعلومـــات الجديدة أو الغريبة، والتـــي يختلـــف القـــرار فيهـــا مـــن رفـــض "وعـــدم الحفـــظ" أو تحويلها أو تعلمها. فإن لم ترفض المعلومات فإنها تتقـــدم فـــي ذاكـــرة بعيـــدة المـــدى، أو الذاكرة النشطة، حيث يتم البث فيها بعـــد تـــصفيتها. أمـــا المعلومـــات التـــي فـــي حاجة إلى تعلم فإن ذلك يـــستوجب كمـــا بـــين ترفـــرز (Travers,1982) "غربلـــة تلك المعلومات، بما يتلاءم بعد فحـــصها، مـــع معلومـــات الـــذاكرة البعيـــدة المـــدى. ومن أجل الترابط يتم وضع تـــصنيف للمعلومـــات الجديـــدة ". ولكـــن كيـــف تـــستقبل المعلومات في الذاكرة ؟ . تتشكل المعلومات فـــي ثلاثـــة محـــاور، مخـــزن الـــذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى والـــذاكرة طويلـــة المـــدى. والمعلومـــات الخارجيـــة يتم إعدادها على مراحل متعـــددة ، فتـــدخل المعلومـــات أولا إلـــى مخـــزن الـــذاكرة الحسية بشكلها الفيزيقي سواء من حيـــث اللـــون أو الـــشكل والـــصوت مـــن خـــلال المنبهات السمعية والبصرية، إلا أن هذه المعلومـــات الهائلـــة ســـرعان مـــا تـــضعف وتتلاشـــــى

في أقل من ثانية واحدة، وتزاح بواسطة كل معلومة جديدة. كما أكد ذلك بعض علماء النفس وأشار البعض منهم"

إن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية ويتم التعرف عليها واكتشاف الفئة التي تنتمي إليها من خلال الذاكرة القصيرة المدى والمحدود سعتها تحتفظ بسبعة عناصر في الوقت الواحد، مثل حروف معروفة أو كلمات مألوفة. وفي كل الأحوال فهناك حدود لا يمكن اختزانها لمدة طويلة. ولكن بواسطة التكرار في استخدام الكلمات أو الأرقام تكون باقية فترة أطول من الزمن في الذاكرة بعيدة المدى ، من خلال عمليات ترميزية encode التي لا يوجد حدود لسعتها . والشكل رقم (٨) يوضح نموذج الذاكرة المتعددة كما هي عند "انكستون وشيفرين" (المشار إليه في فطيم أبوالعزايم ، ١٩٨٨) ..



شكل رقم ٨ : نموذج الذاكرة المتعددة

أما فهم المعلومات التي يصل إليها التلاميذ فتعتمد على طبيعة الخبرة، سواء كانت تلك الخبرات المخزونة في الذاكرة حقيقية أم خيالية . وأيّا كانت نوعية المعلومات التي يعمل المعلم على توصيلها للتلاميذ فيمكن تدرجها إلى ستة أنواع كما يوضحها المتخصصون وهي : النمط الحرفي Literal Mode ، والنمط التفسيري Interpretive Mode والنمط الاستيعابي assimilative mode ونمط تطبيقي applicative mode ونمط نقدي critical mode ونمط وجداني affective mode (روبرت واكرولويس،١٩٩٩).

فالأنماط السابقة التي ذكرها روبرت ، تندرج حول ثلاثة مستويات في القراءة : المستوى الحرفي " أو الواقعي" : وتركز الذاكرة فيه على الحقائق والمفاهيم والمعلومات ، وكيفية استجواب المعلم تلاميذه والمستوى التفسيري : في معرفة ما بين السطور ويتم التركيز فيه على

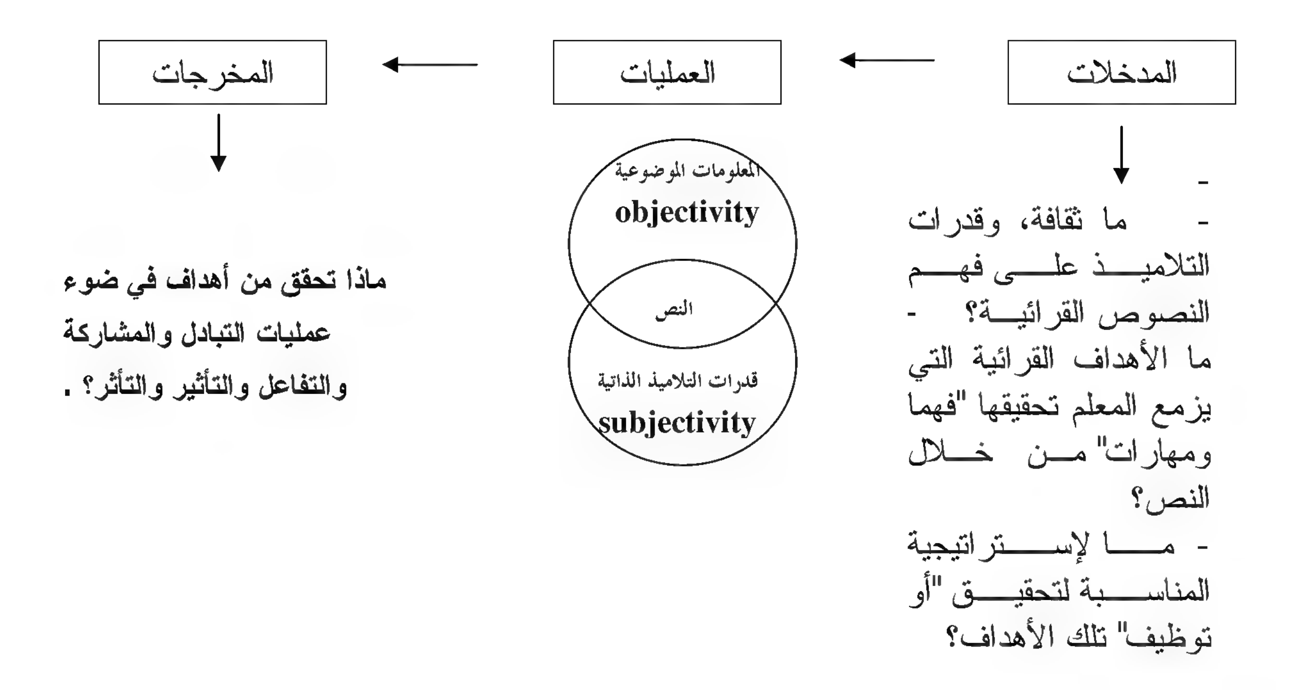
مستوى التحليل والاستنباط والشرح لمعرفة العلاقة ما بين السطور ، والمستوى التقويمي : في معرفة ما وراء السطور . وهذه المستويات تحتاج إلى عمليات تدريب على مهارات التفكير في المواقف التعليمية / التعلمية . ذلك لأن المعلومات المنظمة في ذاكرة الإنسان تبنى بطريقة هرمية كما تصنف وفق الظروف الخارجية للتعلم التي تبدأ بمهارات حركية وتنتهي بمهارات عقلية وتختلف في بنائها وتنظيمها المعرفي كما صنفها جانييه . وهي تحتوي على إسهامات واضحة المعالم، فمثلا : عندما يسأل المعلم التلاميذ ما الذي لدية أربعة أرجل ؟. فالأجوبة عن الحيوان، والجماد "كلب ...، طاولة ..." فتتعدد الإجابات كلما كان السؤال عاماً عائماً.أما التنظيم كما أكده أوزبل ونوفاك وهنسين (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978) "

أن الإجابات تتحدد بحدود المفاهيم التي تساعد التلاميذ في إجابة التركيبات الاستبصارية سواء ارتبطت الإجابة بأشياء أو أصناف أو مفاهيم معروفة أو جديدة . أما إذا كان التركيب الاستيعابي غير منسق ، نظرا لعدم توفر علاقات هرمية مسطحة وواضحة وثابتة، فإن المعلومات الجديدة، لن يتم تصنيفها وفهمها في التركيب الاستيعابي " (ص) . كما أن الضوابط الاستيعابية يجب أن تعد بواسطة المتعلم نفسه ، وضمن المعلومات المخزونة " في الذاكرة" وإلا سوف تؤول كل معلومة جديدة إلى الرفض أو الفقدان أو الترجمة الخاطئة، فلن تستقر تلك المعلومة بطريقة سليمة في التراكيب الاستيعابية. وتبين بعض الدراسات كما هي عند ابنجهوس أن متوسط المعلومات الهامة المتبقية عند التلميذ بعد الدرس تصل إلى ٤٠% ثم تقل النسبة إلى ٢٠% بعد أسبوع .

وهذا هو السبب في اهتمام الكثير من المعلمين بمقدمة الدرس، التي تعد بمثابة عملية استطلاعية لمعرفة ما تم استيعابه سابقاً ، وربطه بالدرس الجديد. أو محاولة اكتشاف خلفية المتعلمين للمعلومة بشكل عام. قبل الولوج إلى المعلومات الجديدة . فقدرة المعلم تتجلى في نوع التنسيق، بين الخلفيات السابقة، والخبرات الجديدة التي تعد ركيزة أساسية لمقدمة أي درس، كما يقول برغوث (٢٠٠٠) " ولا يتم إلا بعملية منظمة يتم من خلالها توجيه وترشيد حركة المعرفة ومصادر نظرياتها ومناهجها وقوانين نموها، وزيادتها واستخدامها وتطبيقاها، وتكون عملية الترشيد بالصورة المثلى التي تحقق تطوراً نوعيا وكيفياً لا كمياً " (ص ٨٤) " وبحيث تكون مقدمة الدروس القرائية لها مبرراتها وغايتها وأسلوبها وطرقها وأدواتها وكيفية الاستفادة منها على نحو أفضل. فإذا كانت مقدمة الدرس تراعى فيها اعتبارات متعددة ، فكيف تكون نظرة المعلم للدرس كعملية تكاملية ؟ .

استراتيجية[1] المعلم في النصوص القرائية كعملية تكاملية :

بادئ ذي بدء ، أود أن أشير إلى أن العديد من الدراسات والبحوث، أشارت إلى صعوبة الوصول إلى قياس دقيق لكفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات النصوصية، دون معرفة خصائص أو طبيعة المدخلات المعرفية، أو المحتوى المعرفي للفرد، وما ينطوي عليه من خصائص كمية وخصائص كيفية، إلا أن الأداء المعرفي أو النواتج المعرفية للفرد ، كما وضحها سسي (Ceci,1990) " يمكن أن تعبر أو تعكس قدراً من التفاعل بين طبيعة المدخلات المعرفية وبين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات المستدخلة أو المشتقة" . في حين يرى استنبرج (المشار إليه في الزيات، ٢٠٠٠) أن كثرة القراءة لا تضمن بالضرورة رفع كفاءة البنية المعرفية من حيث المستوى والمحتوى، بقدر ما يضمنها كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والمادة المقروءة، من خلال ما يطلق علية فروض كفاءة المعرفة . وعلى ذلك لابد أن يوازن المعلم بين طبيعة ونوع المعلومات القرائية، وعناصر المدخلات الهامة في معالجة النصوص القرائية وكيفية معالجتها. ومنها يتنبأ لمخرجات ذلك التوقع . علما بأن النصوص القرائية تتمحور بين فكي "المعالجات الموضوعية للنصوص objectivity ، وفهم التلاميذ للنصوص القرائية subjectivity . وعندئذ يكون المعلم طرح التساؤلات كما في الشكل رقم (٨).



شكل رقم (٩): رسم تخطيط يبين الأسئلة التي يطرحها المعلم وفق مدخل النظم

١. المقصود بالإستراتيجية : هو قدرة المعلم على التخطيط للدرس وتنشيط ذاكرة التلميذ والإرتقاء بمعلوماته بطريقة واضحة ومنظمة مستغلا في ذلك وسائل وأنشطة ونماذج معينة في تدريس المهارات القرائية.

فالعناصر السابقة " **من مدخلات وعمليات ومخرجات** " يحتاج المعلم إلى تفصيلها ، كما يحتاج التلاميذ إلى تصور لعمليات المعلم وخطواته ، فكلما كانت الاستراتيجية واضحة المعالم . لدى المعلم والمتعلم فإن النتاجات تصل إلى غاياتها . ولا يمكن أن تحقق تلك الغايات إلا بمراعاة :

١ - **النص القرائي المستهدف:**

يتوقع المعلم أن يشكل له أي نص قرائي قبل التخطيط للدرس ثلاثة فروض لغوية، فقد تكون المفاهيم والمعلومات أقل من مستوى التلاميذ low-level ، أو في مستوى التلاميذ standard level أو أعلى من مستوى التلاميذ high level باعتبار طبيعة المعلومات قد تكون مألوفة ،أو بعضها مألوف والأخرى غير مألوفة، أو غير مألوفة فهما ولغة. والذي يساعد على تحديد تلك الفروض نوع الألفاظ السائدة في النص " بساطتها أو عرضها وتعقدها" من ناحية ، مع نوع الأساليب المستخدمة في النص بين العلمية أو الأدبية " أو العلمي المتأدب" من ناحية ثانية . وكيف يستطيع المعلم معالجة النص ككل .و نوع الفقرات عند تتابعها في كل فقرة ، وماذا يمكن أن يطرح من أسئلة، تعالج السطور أو ما بين السطور . وكيفية تحاوره مع تلاميذه بصيغ الاستفهام كيف ولم ولماذا. فالأسئلة الصحيحة، أجدى وأفضل من امتلاك أطنان من المعرفة كما يقال.

٢ - **قدرات التلاميذ اللغوية على فهم النصوص القرائية :**

إن المعنى الحقيقي الذي يحتاجه المتدرب " او المتعلم " هو المفاتيح الأساسية key words لفهم الكلمات وفك شفرة الكتابة " الحرفية أو الصوتية ،التي تعينهم على فهم النصوص .وتوظيف المهارات القرائية، وكفايات تعلمها ، سواء تمت ذلك من خلال التفسير أو التلخيص والمقارنة والاستنباط أو التمييز بين الجمل السطحية والعميقة. فالمعلم مطالب بوضع خريطة تصورية يستبصر من خلالها مغاليق تلك المفاهيم وتقريبها إلى قدرات المتعلمين. خصوصاً كلما صغر سن التلاميذ ارتبطت مفاهيمهم بالمحسوسات أكثر منها مجردات والعكس صحيح .فهؤلاء التلاميذ في حاجة إلى أمثلة توضيحية، ووسائل مناسبة. وأنشطة تفصيلية، لإرشادهم إلى التفسير والتأويل والتحويل والاكتشاف والاستنباط حيث يمكن تحقيق الأنشطة بطريقة فردية أو مجموعات. كما يحاول المعلم أن يجعل النص القرائي ضمن محاور الفنون

اللغوية الأربعة "استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة". فاللغة ليست معلومات تذكر وتحفظ، إنما عمليات تواصلية مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، كما أن فهم النصوص له ارتباط بحياة التلاميذ وبيئتهم ومشاكلهم.

٣ - **نوع المهارات اللغوية المطلوبة :**

إن المعلم الذي سيعلم التلاميذ القراءة ، يجب أن يكون مستعداً لمساعدة التلاميذ على فهم الكيفية في اكتساب تلك المهارة، حتى يتم التدرب عليها، ووسائل اكتسابها، سواء كان ذلك في الإطار المعرفي والانفعالي أو النفسحركي، وليس الإطار التكراري فقط، ومهارات القراءة عديدة التي يمكن ملاحظتها وقياسها ولكن من الأفضل كما أشار روبرت وأكرولويس (١٩٩٩)" أن تكون معالجة المهارات في إطار منطقي. سواء ارتبطت المهارات بكلمات أو تراكيب لغوية " (ص) . على أن يأخذ المعلم في اعتباره الفروق الفردية بين التلاميذ على فهم النص ، وتحقيق مهاراتها الرئيسية و الثانوية . ولكن يجب عدم الخلط بين فهم النص " الذي يستوجب المعالجة بالمناقشة والمحاورة وتحقيق المهارات القرائية التي ينبغي أن توظف بالشكل الصحيح وفي الوقت الصحيح بطريقة تنظيمية ترابطية . علماً بأن المهارات المرتبطة بالفنون اللغوية الأربع "استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة " تترافق بعضها بعضاً في كشف النص نفسه، مراعياً شروط تحقيق المهارة " الفهم السرعة والدقة "، من حيث كونها بسيطة أو معقدة. فالمهارات التي يحتاجها المبتدئون في القراءة تختلف عن مهارات المتمكنين من القراءة. فمثلاً بالنسبة للمبتدئين الذين على مستوى استراتيجية اسم الحرف، سيكونون محدودين في عدد الكلمات المدرسية والتي يستطيعون اختزالها وتوظيفها في عمليات التهجي أو الرسم الكتابي . ولكن فهم الكلمات لا يمكن طبعها في الدماغ ، بل أن القارئ المبتدئ يستقيها ويكتسبها حسب سياقها اللغوي " ومفاهيمه عنها" . وبتعبير آخر أن المعرفة التي يحصل عليها التلاميذ من تعلم المهارات القرائية والحاجة إليها شئ حقيقي، ولكن وصولها إلى حد الإتقان شئ مشكوك فيه. فمثلاً عندما يدَرس المعلم قصة " حمد وقلمه" ، ويستفرد بجمل محددة في تتبع المهارات من خلال تحليل لصورها على نحو متدرج كما يبين في الشكل رقم (٩) .

المفاهيم المعرفية اللغوية/تعتمد على تحليل الفكر لطبيعة الجمل السطحية والعميقة "يؤكد عليها في الموقف التعليمي/التعلمي".

المعنى

القصـــــــــــة

المهارات اللغوية/تعتمد على العناصر "الصرفية والنحوية والصوتية" بعنصريها "التحليلي والتركيبي" ← "تحتاج إلى تدريب طويل، وتنتقل من موقف لآخر".

→	**الجمل**	←	**مع حمد قلم**			
→	**الكلمات**	←	**مع**	--	**حمد**	--	**قلم**
→	**حروف**	←	**م ع**	--	**ح م د**	--	**ق ل م**
→	**الحرف**	←	**مـ**	--	**ـمـ**	--	**م**

شكل رقم (١٠) : يوضح خطوات المدرس في الانتقال بالنص من المفاهيم اللغوية إلى التحليل

فإن هذا التصور في التدريب على بعض المهارات القرائية للمبتدئين، تختلف عن طبيعة، كونها معان ومفاهيم. كما أكد العصيلي " نظرا لكون البناء اللغوي Language structure للنص، يحتاج إلى رؤية واضحة من المعلم في إدراك بعدي النص "المعرفية والمهارات اللغوية (العصيلي، ١٩٩٩) فالمستويات الأساسية في المرحلة الابتدائية الدنيا تختلف عن المستويات المتقدمة من حيث الكفايات ونوع المهارات الموظفة . ولكن كل المستويات تحتاج إلى التدرب على التفكير مع التمييز بين التعلم بواسطة التعليمات والتعلم عن طريق الاكتشاف . وإن تلاميذ الصفوف الدنيا يختلفون عن تلاميذ المستويات العليا من حيث المستوى اللغوي التراكمي ،ولذلك ينبغي

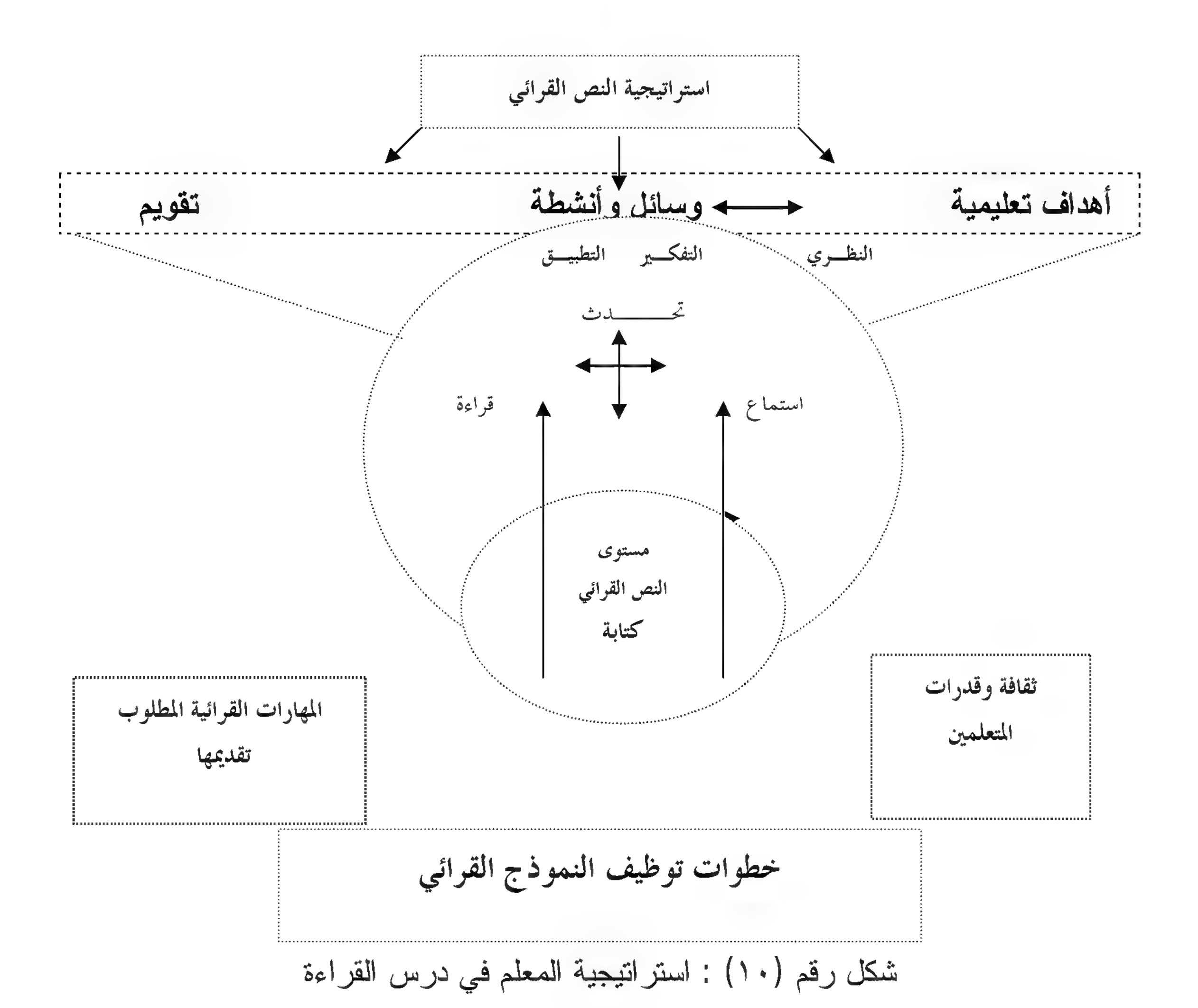
للمعلم مراعاة :

<u>**أولا**</u>: إن مهارات التصور في التدرب من حيث "القـــراءة والكتابـــة" لـــيس لهـــا علاقـــة بالفهم، كما إن المهارات لاتصل إلى حد الإتقان .

<u>**ثانيا**</u>: إن المهارات القرائية عمليات تواصلية سواء تمت في القراءة الصامتة أو الجهريـــة، فلا تتحقـــق في هدف، ولا في درس، ولا في سنة. فبعضها تحتاج لفتـــرة قـــصيرة، وأخرى تحتاج إلى فترات طويلة ومتباعدة. مع التركيز علـــى ان النظـــرة التكامليـــة للنص سواء من حيث الفهم أو نوع المهارات إثناء بلوغها تحتاج مـــن المعلـــم إلـــى تصـــور واضح ، فيما يمكن أن يحقق في كل موقف تعليمي/تعلمي . وهناك عامـــل <u>**ثالث**</u> هو إن دافعية التلاميذ ورغبتهم في التعلم هو الذي يبطئ أو يـــدفع التلاميـــذ أو يزيد من سرعة التعلم ، فلا بد للمعلم التفكير في مختلف أساليب الإثارة لزيادة دافعية التلاميذ نحو تعلم المهارات . ومادام التلاميذ يختلفون فهماً ومهـــارات ، فلابـــد مـــن تحديد المهارات في كل مستوى وما ينبغي توظيفه من تلك المهـــارات مـــع قـــدرات التلاميذ على فهمها وكيفية التدرج بها ، والتي يشكل المعلم بها اســـتراتيجية تـــدريس القراءة ويمكن إيجازها في التالي :

٤ - <u>النماذج التـــي يمكـــن للمعلـــم الاســـتعانة بهـــا فـــي اســـتراتيجية فهـــم النـــصوص والتدرب على مهاراتها؟.</u>

توجد نماذج متعددة ، تعد بمثابة مؤشرات للنـــصوص القرائيـــة تعـــين المعلـــم علـــى معالجـــة النص ورسم خطوات أهدافه ولكن هذه النمـــاذج لا تعـــد بمثابـــة قوالـــب جامـــدة، انمـــا يمكـــن للمعلم أن يشكلها وفـــق امكانيـــات وقـــدرات التلاميـــذ علـــى فهـــم الـــنص القرائـــي وتحقيـــق مهاراته. على ألا يكون المعلم خطة نموذج الـــدرس ؛ إلا بعـــد أن يـــضع فـــي تـــصوره نـــوع النص القرائي ، مقارنة بالعناصر المحيطة به . كما يبين في الشكل (٨) .



شكل رقم (١٠) : استراتيجية المعلم في درس القراءة

وهذه العناصر لا تتحقق إلا مجتمعة فهناك علاقة وطيدة بين المادة الدراسية والاداء التدريسي ، فقد ذكر عبدالحميد " **كلما تعمقت معرفة المدرسين بالموضوع القرائي ، كلما ازدادت ثقتهم في إعادة تنظيم المادة المتعلمة ، فالمعلمون في حاجة إلى أن يعرفوا أفضل الطرق لتمثيل وتصوير الأفكار في المادة القرائية** " (جابر،١٩٩٨)فالقراءة محكومة بمحتوى النص من حيث مقدار المعلومات (الكم) وطبيعة المعلومات (الكيف) والمتغيرات الخارجية المرتبطة بقدرات التلاميذ على التذكر ومستواهم المعرفي واللغوي والقرائي واستراتيجية المعلم في التدريس تتم من خلال نظرته للعلاقات وعناصرها جميعاً بشكل كلي وتكتيكيي ، تأخذ في الاعتبار عملية التصور التي تستهدف نوع المعلومات المطلوبة .والحقائق التقريرية ،والإجراءات والمهارات التطبيقية .وكيفية استثارة العناصر التفكير النقدي والوجداني عند المتعلمين . ويستطيع معلم اللغة في ضوء العناصر السابقة الأخذ بالنموذج القرائي

المناسب لمواقفه التعليمية / التعلمية . ومن النماذج القرائية المقترحة التي يسترشد بها المعلم عند توظيف المستوى القرائي، وتحقيق مهاراته اللغوية يوضحها الجدول (٢) .

ومن الجدول السابق رقم (٢) يتضح أنه يمكن للمعلم التعرف على نماذج مختلفة في طرق تدريس القراءة واقتباس نموذج أو أكثر يود التعامل معه ،على أن يكيف نموذجاً تبعاً لمستوى تلاميذه وضمن الكفايات التعليمية / التعلمية التي سوف يتعامل بها . آخذاً في اعتباره ، إمكانية التلاميذ على الفهم ،والاستيعاب ، والتفكير المنطقي ، والتقليل من الحفظ الآلي.كما لابد ان يراعي قدرات المتعلمين اللغوية ، على التفسير والتحليل والتعليل . فما يصلح للمبتدئين قد لا يصلح للمتمكنين من القراءة وبالعكس . ولكن أي كان النموذج فالتلاميذ في حاجة إلى اكتشاف المعلومات بأنفسهم فعندما يقدم المعلم قصصاً لتلاميذه يمكنهم تفحص أفكار القصة واستنباط معانيها واستبدال شخوص بشخوص أخرى في القصة أو وضع نهاية مغايرة أو تحويل المعلومة المقدمة في النص إلى مشكلة – أو التنبؤ بأحداث مختلفة ومغايرة . وتعويد التلاميذ عند المناقشة على الأسئلة المثيرة ، فالأساليب الابتكارية في التفكير من شأنها أن تخرج التلاميذ من العمليات المألوفة إلى اللا مألوف . على أن يضع المعلم في اعتباره أن طرح الحقائق والمعلومات تحتاج إلى طريقة منظمة وذات معنى ، والاستعانة بخرائط المفاهيم التعليمية / التعلمية ، ومعرفة العلاقة بينها في عمليات الترابط . مع أخذه في الاعتبار :

- الوسائل والأنشطة المساعدة على توظيف النص القرائي، وخلق علاقات جديدة تساعد على التمعن و التفكير .
- تنوع المثيرات أو المعينات البصرية وغير البصرية "والتأكد بأن مايشد بعض التلاميذ سماعاً قد لا يشدهم مشاهدة . وإن هناك تلاميذ يحتاجون إلى النوعين معاً ،
- الاهتمام بالتغذية الراجعة عند توظيف المفاهيم القرائية وتحقيق المهارات المطلوبة ، وكيفية الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة .
- دفع التلاميذ إلى اكتشاف المفاهيم والمعلومات بأنفسهم عن طريق التجربة والتطبيق واستخدام التفكير العلمي والمنطقي practical thinking، والتدرج بالمهارات القراءة بمختلف مستوياتها ، مع تنظيمها وترابطها سواء كانت على مستوى التذكر أو الفهم أو السرعة وخلق الأنشطة المتنوعة والمنسجمة معها في القراءة الصامتة والجهرية . وربط القراءة بالعمليات الوظيفية وبيئة التلاميذ الثقافية ، ومشكلاتهم اللغوية وحياتهم اليومية،

والعمل على حلها قبل تقدمهم في مستويات عليا في القراءة.

وأخيراً على المعلم ألا يضيع وقته ووقت تلاميذه في نقاش صغائر الأمور وإعادة القراءة الجهرية مراراً وتكراراً وسماعها من كل تلميذ. لأن أساس القراءة هو الفهم . وما العمليات الميكانيكية الفسيولوجية في نطق المقروء، إلا نوع من المهارات، التي تحتاج إلى ممارسة ومران، لا تتوقف على هدف ولا نص ولا موقف تعليمي/تعلمي. إنما ستبقى عملية مستمرة تلازم التلاميذ طوال عمليات التعلم ، ولكن المهم معرفة المعلم بإمكانيات التلاميذ الفعلية ولإستراتيجية التي تنسجم مع النص القرائي، وكيفية تفعيل النص بالشكل المطلوب والإدراك في الوقت نفسه بأن التلاميذ يختلفون من حيث الفهم ، وفقاً لما يحققون به أغراضهم .

الخلاصة :

تعد مواقف تدريس القراءة سواء على مستوى الفهم ، أو مهارات التعلم ، عمليات معقدة تواجه معلمي المرحلة الابتدائية . وتبدأ عمليات التعقيد بدءاً من دماغ الانسان " بشطريه الأيمن والأيسر" وكيفية حفظ المعلومات واستيعابها في الذاكرة القريبة والبعيدة ، وما ينتج عن ذلك من تكامل العمليات الميكانيزمية ، في عقل الانسان . إلا أن تغليب أحد شطري الدماغ فسيولوجياً ، نتيجة لمرور المتعلم بخبرات لغوية معينة يؤدي إلى مشكلات لغوية تؤثر على فهم واستيعاب التلاميذ للنص القرائي .

ولا يستطيع معلم المدرسة الابتدائية ، تحقيق زيادة كفاءة التلاميذ اللغوية ، وتفعيل مهاراتها التعليمية عند تعاملهم مع النصوص القرائية إلا بالنظر إلى قدرات التلاميذ الفعلية والتبصر في العملية القرائية بطريقة كلية تراعى فيها عدة عناصر أهمها :

- التمييز بين المبتدئين في القراءة ، والذين لديهم قدرة على القراءة .
- كيفية استنباط الفكر والمفاهيم المستهدفة في إطار العمل .
- التمعن في نوعية المهارات الأساسية والفرعية ، وكيفية التدرج بها .
- استثارة خبرات المتعلمين السابقة والجديدة ، وحثهم على فهم النص .

وأخيراً أن يسترشد معلم المرحلة الابتدائية نموذج قرائي أو أكثر ينسجم مع اهداف الموقف التعليمي / التعلمي يساعده على وضع تصور لاستراتيجية واضحة في القراءة تمكنه من تطبيقها في طرق تدريسه .

المراجع العربية :

آدلر ، مورتمير وتشارلز ، دورن . (١٩٩٥). **كيف تقرأ كتاباً** (طلال الحمصي ، مترجم) . بيروت : الدار العربية للعلوم .

أبو معالي ، عبد الفتاح. (١٩٨٨). **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال** . عمان : دار الشروق .

أبو الحطب ، فؤاد. (١٩٩٠). **القدرات العقلية** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

أحرشاو ، الغالي . (١٩٩٩) . سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم . **مجلة الطفولة العربية،...** (١) ، ٧٥ – ٩٠.

استيتة ، سمير شريف. (١٩٩٩). **علم اللغة التعليمي** . اربد ، الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع .

براون ، دوجلاس. (١٩٩٤) . **مبادئ تعلم وتعليم اللغة** (ابراهيم القعيد وعيد الشمري، مترجمان)، الرياض : مكتبة التربية العربية لدول الخليج .

برغوث ، عبد العزيز. (٢٠٠٠) . **تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية والنفسية في نمو المعرفة وتطورها إنتاجا واستهلاكاً.** ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية والذي انعقد في جامعة البحرين ، المنامة، خلال الفترة : ٦ -٨ مارس.

جابر ، عبد الحميد . (١٩٩٨) . **التدريس والتعليم ، الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية.** القاهرة : دار الفكر العربي .

روبرت ولويس أكرمان . (١٩٩٩) . **كيف أعلم القراءة للمبتدئين** (سامي حنا وحسن الناصر، مترجمان) ، المحرق ، البحرين : دار الحكمة .

زكريا ،
ميشال .

(١٩٧٨) . تأثير لغة الأم في لغة ثانية . **المجلة التربوية** (لبنان) ،

الزيات ، فتحي مصطفى. (٢٠٠٠). **النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات وسوء التمثيل المعرفي للمعلومات** . ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية والذي انعقد في جامعة البحرين ، المنامة، خلال الفترة : ٦ -٨ مارس.

ستيفن ، أولمان . (١٩٧٥). **دور الكلمة في اللغة** ، (كمال محمد بشر، مترجم) . القاهرة : مكتبة الشباب.

سكوت ، جيني . (١٩٩٨) . **قوة العقل** (معين خويص ،مترجم) دمشق : منشورات دار علاء الدين .

سينورات وهواردو جميس . (١٩٨٠) . **سيكولوجية التعلم** ،(فؤاد أبو الحطب وآمال صادق ، مترجمان) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .

الشرقاوي ، أنور . (١٩٨٧) . **العمليات المعرفية وتناول المعلومات** . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

عبده ، عبد الهادي السيد وعثمان ،فاروق السيد . (١٩٩٤) . **سيكولوجية القراءة** . المنامة : دار الثقافة .

عصر ،حسين عبد الباري . (١٩٩٩). **القراءة وتعلمها ، بحث في الطبيعة**. الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

ــــــــــــــــــ . (١٩٩٩) .**تعليم القراءة من منظور علم النفس_مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته** . الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم . (١٩٩٩)**. النظريات اللغوية وتعليم_اللغة العربية**. الرياض : مطابع التقنية للأوفست .

الغريب ، رمزية . (١٩٧٥) . **التعلم ، دراسة تفسيرية توجيهية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

الفرماوي،
حمدي على .

(١٩٩٤) . **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فطيم ، لطفي محمد وأبو العزايم ، عبد المنعم . (١٩٨٨) . **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

كاغان ، جيروم . (١٩٧٩) .**أطفالنا كيف نفهمهم سلوكاً تفكيراً ودوافع** (عبد الكريم ناصيف، مترجم) . أبو ظبي : دار الجيل.

كالين ، ند . (١٩٩٩). البيولوجيا العصبية للخوف (محمد الجوادي وعبدالحافظ حلمي ،مترجمان). **مجلة العلوم (الكويت)** ، ١٥(٢،٣) ، ٥٢ -٦١.

كلاس ، جورج . (١٩٨٤) . **الألسنية ولغة الطفل العربي** (الطبعة الثانية)، بيروت : المنشورات الجامعية.

لاينز، جون . (١٩٩٥) . **نظرية تشوسكي اللغوية** (حلمي خليل ،مترجم). الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

محمد ، عادل عبد الله . (١٩٩٢) . **النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق** . الزقازيق ، جمهورية مصر العربية : الدار الشرقية.

يوسف ، عماد عبد امسيح . (١٩٨٨) . أداء النصفين الكرويين للمخ في العمليات الأولية ، وقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، ١ (١) ، ٢٤٢ - ٢٥٨ .

<u>المصادر الأجنبية :</u>

Ausubel, D. P., Novake, J.D., & Hanesian, H. (1978). **Educational psycholoy, acognitive perspective**. New York: Holt,Rinehart & Winston .

Ceci, S. J. (1990). **On Intelligence …more or less a bio-ecological treatiseon intellectual development**. N.j Englewood Cliffs: Prentic Hall.

Cooper, J.,
Warncke, e.,

Remoted, P., & Shipman,D. (1979). **The what and how of reading instruction**. Columbus, London: Charles,E.Mernll Publishing Co.

John,E.R. (1977). **Functional neuroscience,** Vol2. New York: John Willy & Sons.

Keefe, J.W. (1985). Assessment of learning style variables: The NASSP, task forc model. **Learning and the Brain Theory Into Practice, 24** (2), 138-144.

Letteri,C.A. (1982) . Cognitive profits relationship to achievement and development. In **Student learning styles and brain behavior programs: Instruments research** (P.P 68-72). Reston Va, National Association of Secondary School Principals.

Penfield & Robert,. (1959). **Speech And Brain Mechanisms Princetion**. New Jersey: University Press.

Restak, R.M. (1985). The human brain : Insight and puzzles. **Learning and The Brain Theory Into Praitice, 24** (2), 91-94.

Samples. & Robert. (1977). **Learning with the whole brain, readings in abnormal psychology, contemporary perspectives**. New York: Harper & Row Publishers, Inc.

Smith, F. (1971). **Understanding reading, psycholinguistic analysis of reading to read**. New York: Holt, Rinehart& Winsto.

Springer, S., & Deutch, G. (1985). **Left brain, right brain**. New York: W.H. Freemand and Company.

Thompson, R. (1975). **Introduction to physiological psychology**. New York: Harper And Row.

Travers,R. W. (1982). **Essentials of learning**. New York : Macmillan.

Valiant,R. (2000). **Learning and the human brain, using what we know about the brain & learning, to design learning environments**. Retrieved November13, 2000 from the World Wide Web: http://WWW;SCM-AE.COM/Esd/Brain & HTM

Wender,P. (1974). Some speculations concerning apossible, biochemical basis of minimal brain dys functions. **Life Science,19** (9), 1605-1621..

Willard,G. (1973). **What is normal, readings in abnormal psychology; Contemporary perpectives**. New York : 67Harper & Row Publishers, Ins.

Wittrock,M.,(1985). Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. **Learning and the Brain Theory Into Practice, 24** (2), 123-126.

الباب الثانى
رؤى تربويـــــــــــة

التربية العربية في غياب إطارها المرجعي

أ.د. نزار العاني
أستاذ القياس والإحصاء النفسي
مدير مركز القياس والتقويم – جامعة البحرين

أولاً: المدخل

في أغلب الظن، أن لا أحد يعمل في حقل التربية – أياً كان مجمل اختصاصه فيها – يغيب عنه أن التربية لا يمكن أن تقوم في فراغ ولا تؤسس على أي من ركائزها بمعزل عن المجتمع الذي تعيش فيه والأمة التي تنتمي إليها.

فما عُني بالتربية هو الفرد، أي تربية الفرد، الذي هو بمجموعة الجيل الصاعد الذي تسعى التربية من خلاله إلى إعداد النشء إعداداً يتساوق ويتكامل مع عقيدة ذلك المجتمع وقيمه وتقاليده وأعرافه السائدة المقبولة أولاً، ومع خطط التنمية الشاملة ومتطلباتها وسياساتها وإستراتيجيتها وأهدافها وكم كوادرها ونوعها ثانياً، ومع طموحات وتطلعات الأمة ثالثاً لبناء جيل مدني:

- يستحضر ماضيه ومجده وإرثه وتراثه مستبصراً ومعتبراً
- ويستوعب الحاضر ومتغيراته بهضم تمثيل طبيعي هادف
- ويستثمر الجديد بروح التطوير والإبداع دون الاستهلاك والتقليد
- ويستشرف المستقبل بعين ثاقبة ويسعى للمساهمة – بقدر إمكاناته وبحدود موقعه – في بنائه ونمائه

ومن هنا، فإن كل شيء يمكن أن يستورد، لأي مجتمع من المجتمعات او امة من الأمم، بشكل او بآخر إلا التربية (فلسفة وسياسة وأهدافاً ومنهجاً)، لأنها يجب أن تخاط وتفصَّل – إذا جاز لنا التعبير على قدر مقاسات وأبعاد وطبيعة المجتمع الذي يراد كسوته بهذه الحلة التربوية الوطنية بعيداً عن الاستنساخ والتقليد والمحاكاة التي ستلبسها ثوباً لا يصلحه التشذيب والتهذيب ولا الرقع والرتق.

ومتى عمل التربوي (أو التربية) بمعزل عن واقع أمته وعقيدتها وفلسفتها وأهدافها، فإن (المُخرَج) التربوي لا شك لن يكون أكثر من خديج مسخ.

فتناغم وتكامل كل من الطبيعة والحاجة والوسيلة بشكل متسق دقيق، في أي مجتمع من المجتمعات، سيعمل يقيناً لتحقيق الهدف المنشود والمخرج التربوي المطلوب، حتى إذا ما نشز بعضها عن الآخر إختل إيقاع العزف واضطراب الضبط والربط.

ولكي تتناغم التربية لكل جوانبها وتتكامل مع أهدافها وتطلعاتها ومخرجاتها فإنها بحاجة أكيدة لإطار مرجعي (نظري أو فلسفي) يقود هذه الأوركسترا العازفة الكبيرة العدد المتنوعة العدة والآلة على وفق سياق موحد يحدد المنطلق ويشخص الوسيلة ويرسم المخرج المطلوب.

وفي غياب المرجع أو الإطار المرجعي الأصيل الموحد فإن (عُقد) التربية ستنفرط حباته لبتعده عن الوحدة والأصل والشكل والوضع ، ولتسنفز اجتهاد كل فرد على قدر فهمه ومراده ومبتغاه بعيداً عن وحدة المنطلق والمسار.

ولكي تقّوم التربية العربية – أي مسيرة التربية في البلاد العربيى - ، وهو موضوع رؤيتنا هذه، على امتداد قرن من الزمان تقريباً – وهو القرن العشرون الذي ابتدأته التربية العربية إما في بواكيره في بعض أقطارها أو بعد ذلك أو حتى بدايات نصفه الثاني في بعضها الآخر – فإننا يجب أن نرصد حضور أو غياب إطارها المرجعي من خلال زوايا ثلاث:

أولها: الواقع الذي نشأت فيه والظروف التي نمت بأجوائها والتناقضات التي وقعت فيها.
ثانيها: القيادات التربوية التي قامت عليها، وخاصة في مراكزها ذات الثقل السكاني والحضاري من جهة وظروف اختيارها وإعدادها من جهة آخرى.

ثالثها: إفرازاتها ومخرجاتها لأكثر من نصف قرن، وتقويمها موضوعياً من خلال تلك الإفرازات والمخرجات ومدى علاقتها بالواقع المعاش والأهداف المرسومة وبالطموحات المشروعة.

وقبل وبعد هذه الزوايا الثلاث وخلال كل واحدة منها: علاقتها بعقيدة الأمة وفلسفتها وقيمتها وتقاليدها، وإن كانت قد ولدت ولادة طبيعية من رحم هذه الأمة أو أنها كانت وليدة غير شرعية فرض على الأمة تبنيها في أجواء من القهر والعبودية والتبعية.

ولأن العربي، يشتهر بالقفاية – أو تقفي الأثر – فإني حاول جاهداً – على قدر علمي وتصوري المتواضعين – أن أقفوا من خلال هذه الرؤية أثر تربيتنا، أي التربية في البلاد العربية.

ثانياً: البدايات

لندخل في بداية القرن العشرين، حيث كان الوطن العربي بعمومه – لا بحدوده ودويلاته التي رسمت لاحقاُ – يعيش حالة من الجهل والتخلف والمرض شأن كل العالم الآخر الذي سمي بعدئذ بالعالم الثالث.

وقد اقحم عالمنا العربي في حرب لا ناقة له فيها ولا جمل وخرج منها ممزقاُ مستعمراً موزعاً بين بريطانيا وفرنسا (عدا ليبنا حيث كانت من حصة إيطاليا) تحت شعارات الاستقلال (الوطني) والانبعاث (القومي).

ولم يكن الاستعمار يوماً ما مقتصراً على الموارد والخيرات والمواد الخام ولا على مجرد التحكم في الطرق الدولية وممراتها المائية ومواقعها الاستراتيجية فحسب، وإنما بطبيعيته وبطبعه لا بد أن يغرس بذور ثقافته وقيمه الاجتماعية والدينية وسلوكياته الاقتصادية والاستهلاكية التي تخدم مصالحة الآنية والمستقبلية على حد سواء، فهي الموارد التي لا تنضب والممرات التي لات غلق والمعسكرات التي لا يتم الجلاء عنها.

لقد شهدت بدايات القرن العشرين زحفاً تعليمياً شمل العالم بأسره، ولكنه بالنسبة لوطننا العربي بالذات تزامن مع استعمارها وتجزئتها وخاصة في مشرقه، فظن أن الاستعمار هو الذي أدخل التعليم للعالم العربي.

وقد يُختلف معي في هذا، إلا أن الذي لا يختلف فيه هو الاستعمار الغربي قد استثمر هذا التزامن والتعليم معاً ليسخره بكل اتجاهاته لتحقيق مصالحه وأهدافه ومآربه. وهذا ما يعترف به (Carnoy, 1974) في كتابه التربية كاستعمار ثقافي Imperialism Education as Cultural " عندما يقول "إن نظم التربية الغربية الحكومية وفدت لأقطار العالم الثالث كجزء من السيطرة الاستعمارية، وإنها كانت منسجمة مع الأهداف الاقتصادية للمستعمر وهيمنته السياسية من خلال الفئة (المثقفة) و (الحاكمة) في تلك الأقطار". ويلاحظ أن Cornoy قد قدَّم الفئة المثقفة على الحاكمة.

وفي ذات السياق يتحدث كل من (Armon, 1982) في كتابه "المساعدات الخيرية والاستعمار الثقافي "Philanthropy and Cultural Imperialism و (Bernan, 1983) في كتابة "أيديولوجية المساعدات "The Ideology of Philanthropy حيث يخصص مؤسسات كارنيجي، فورد، وركفلر للمساعدات الثقافية التي تقدمها للعالم الثالث وتأثيرها وفعلها في السياسة الأمريكية.

وعندما ندرس تاريخ (التعليم) أو (التربية) في البلاد العربية – مشرقها ومغربها – نجد أن جميع وزارات المعارف فيها (والتي سميت بعدئذ بوزارات التربية أو التربية والتعليم) كانت تدار من قبل المستشار البريطاني أو الفرنسي مباشرة بحسب تبعية الرقعة الجغرافية على وفق معاهدة سايكس بيكو التي أورثت نفسها أجزاء الإمبراطورية العثمانية في عالمنا العربي والإسلامي.

وكان التخطيط المستقبلي الأوروبي لمرحلة ما بعد الجلاء العسكري من هذه المستعمرات هو بقاء التبعية الثقافية والتعليمية للغرب بكل أبعاده: من فلسفة ومناهج وكتب وإعداد معلمين وحتى سيادة لغة الدولة المستعمرة عليها.

وقد تسلم المستشارون الاستعماريون مهام إرسال البعثات التعليمية العربية للدول الأوروبية بتخطيط ذكي دقيق وأعطوها الأولوية بين مهامهم لتخريج وتغريب الكوادر العلمية والتعليمية الأولى ليتسلموا هم بدورهم لاحقاً مقاليد أمور التعليم في بلادهم – توطين التعليم – في مرحلة سميت بمرحلة ما بعد الجلاء (أي الجلاء القوات العسكرية عن هذه المستعمرات) بعد ربطها بمعاهدات ومواثيق تعزز هيمنتها الثقافية والاقتصادية حتى بعد خروج قواتها العسكرية.

ولقد رجع البعض وربما الكثير من المبتعثين الأوائل (مغتربين) أكثر من أهل الغرب أنفسهم: إما بانبهارهم اللامحدود بالحضارة الأوروبية (مقارنة بالمدينة الصغيرة أو الكفر أو القرية المتخلفة التي قضى بها طيلة عمره)، أو أنهم اختيروا من عوائل برجوازية موالية معينة بالذات وأعدوا جيداً ليعودوا لتسلم مقاليد الثقافة والتربية والتعليم في بلدانهم كما سبق أن ذكر Carony.

ولنأخذ مثالاً بسيطاً جداً، نستمع به للدكتور طه حسين – واخترته لأن الكل من أبناء جيلي يعرفه وتتلمذ على أدبه – وهو يتكلم عن الحضارة الغربية حيث عاد من فرنسا – وهو الضرير القروي المعمم – متزوجاً من فرنسية ليعيِّن بعد رجوعه عميداً لكلية الآداب بجامعة القاهرة ثم وزيراً للمعارف وبعدها عميداً للأدب العربي حيث يقول ((رحمه الله)) في أول

رجوعه من فرنسا: "إن السبيل واضحة مستقيمة ليس فيها عوج ولا التواء، وهي واحدة فذة ليس لها تعدد وهي: أن نسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أفذاذاً ولنكون لهم شركاء في الحضارة: خيرها وشرها، حلوها ومرها، وما يحب منها أو يكره، وما يحمد منها أو يعاب" (عمارة، ١٩٩٥).

إن مثل هذا (الإعجاب) وما يتلوه من (انبهار) سينتهي حتماً إلى (الاستلاب) الفكري والثقافي وفقدان الهوية وإعلان التبعية الكلية غير المشروطة.

وعندما نذكر المستشارين البريطانيين والفرنسيين في وزارات المعارف العربية فإنني أتحدث في الحقيقة عن مرحلة (تأسيس) التربية في البلاد العربية ونشأتها ابتداءً برسم سياستها واستراتيجياتها وأهدافها وانتهاء بتنفيذها ومتابعتها مروراً بإعداد المعلمين والمناهج والكتب الدراسية والنظم التعليمية بل وحتى الامتحانات والشهادات والمخرجات التعليمية.

ومثل هذه التربية المقصودة والموجهة المقترفة بالاستعمار العسكري والسياسي لا يمكن بالإطلاق أن تكون تربية (وطنية) أو (قومية) تخدم أغراض الوطن وتحقيق رفاهيته وبنائه ونمائه، وإنما ستوجه باليقين لخدمة المستعمر ومصالحه المحددة وأهدافه المرسومة.

ولم تكن القاعدة (القومية) أو (الوطنية) قد تشكلت بعد في الوطن العربي، وإنما كانت هنالك قواعد (دينية) بسيطة حاولت أن يكون لها صوت يسمع في الأقل، إلا هذه الأصوات ضاعت واختفت بين طبول الثقافة والحضارة والثورة الصناعية الغربية ودفوف متهمي الدين وعلمائه بالرجعية والتخلف، وسخّرت الأفلام والمسرحيات والكتب والقصص للنيل منهم والسخرية بهم.

هذه، أو هكذا كانت، البدايات أو النشأة.

ثانياً: الأصل المستورد

عندما نذكر أن المدارس (الرسمية) في الدول العربية ابتدأت بحدود أوائل القرن الماضي، فإن هذا يعني أنها ابتدأت من غير أي تراكم مسبوق من فلسفة وأهداف تربوية ناهيك عن منهج أو كتاب أو حتى معلم معد.

وبسبب وجود المستشار الاستعماري في قمة الهرم التعليمي مباشرة فإن المدارس ابتدأت من خلال مناهج وكتب معدة سلفاً عبر تراكمات ثقافة الوطن المستعمر ألبست ثوب لغة الوطن المستعمر (في المشرف العربي) أو بقيت على ذات لغة المستعمر الأم (كما في مغربه).

والمنهج والكتاب حصيلة فلسفة وسياسة واستراتيجيات وأهداف تربوية، وبالتالي فإن التربية العربية قد ولدت على وفق منظور غربي استعماري موجه صُدر لوطننا العربي بقصدية وعناية فائقتين.

وطالما كانت التربية العربية بضاعة مستوردة غربية بضاعة وجاهزة فإنه لا بد من وجهة نظري – أن نرجع إلى الأصول التي استقيت منها سواءً من حيث طبيعتها أو أهدافها ومن ثم مخرجاتها.

- فالأصل هو أصول التربية الأوروبية الغربية لما بعد عصر الثورة الصناعية وبداية عقود غزارة الإنتاج وفيضه اولاً، والنظام الرأسمالي الذي يحكمه ثانياً، والوضعية العلمية التي أفرزها عصر (التنوير) الأوروبي بعقد قرونه المظلمة تحت سلطان اللاهوت الكنسي ثانياً.

وهذه الرءوس أو الأصول الثلاثة هي التي حكمت ووجهت التربية الأوروبية الغربية ومن ثم الأمريكية بالتبعية من منتصف القرن التاسع عشر حتى القرن العشرين تقريباً، ومازالت الأصول فاعلة حتى الوقت الحاضر برغم اختلاف طبيعة ومتغيرات الظروف التي نشأت بها وموجات النقد والتصحيح التي تحاول تعديل مسارها أو البحث عن بديل لها.

- فالوضعية التي أفرزتها حقبة التنوير الأوروبي والتي حصرت العلم والحقيقة قصراً في القضايا المؤسسة على التجربة والحس فقط ورفضت كل ما وراء المحسوس (الميتافيزيقيا)، كان لابد من خلفية نظرية أو إطار فكري داعم لهذا المنهج الفكري أو العلمي الجديد. ففي الوقت الذي بنيت فيه المعرفة على مجرد الحدس والميتافيزيقيا كان التفسير اللاهوتي كافياً لإضفاء شرعيته عليها ثم استبداده بها، ولكن تحول المعرفة إلى الحس والتجربة أقصت اللاهوت وتفسيره آلياً ليبدأ البحث عن منطق تحليلي وتفسيري جديد يتسق ويتناغم مع التعريف الجديد للعلم وللمنهج العلمي الجديد.

وكما يقول سان سايمون (وهو واحد من ثلاثة يُعدون من رواد الفلسفة الوضعية ومؤسسيها إضافة لأوجست كونت ودور كايم) فإن القضية الكبرى كانت محاولة إيجاد أسلوب حاسم في التفكير يقوم مقام النظام اللاهوتي القديم ويقوم على الإيمان بقدرة العقل على فهم الكون واستيعابه وإخضاعه لحاجات الإنسان (أمزيان، ١٩٩١).

فالإحساس، كما يقول دور كايم (١٨٥٨ – ١٩١٧)، هو المصدر الوحيد للمعرفة وهو المادة الأولية التي لابد منها في نشأة كل معنى كلي، فكل ما يأتي من وراء الطبيعة بعيداً عن الحقيقة ولا يمت لها بل لا وجود له اصلاً (دور كايم، ١٩٥٠)

والذي يلاحظ المنطق الوصفي يجد ان مصطلحات: الطبيعة، الواقع، الحس، التجربة كلها مترادفات لبعضها في المدلول الوصفي العام والاستخدام المصطلحي لها.

وهنا نجد ان الوضعية قد اختزلت الحقيقة كلها في المادية الواقعة أولاً، وقطعتها عن امتدادها التراكمي المعرفي من جهة وعن غاياتها أو نهاياتها الكلية من جهة أخرى ثانياً.

ومثل هذا القصر والاختزال والمُنبت للحقيقة حَوّل الوضعية من (علم) إلى (أيدلوجيا). فالحتمية العلمية التي ألبسها دور كايم للوضعية حولت العلم إلى أيديولوجية عقائدية ولاهوت تسلطي جديد بثوب آخر او تحت لافتة دين جديد.

فالفلسفة الوضعية، كما يصفها (كارل مانهايم، ١٩٦٨)، "ألزمت نفسها بأحكام ميتافيزيقية وأنطولوجية بالرغم من ادعائها بأنها تقف موقفاً معارضاً ضد التحيزات والمزاعم الميتافيزيقية. ولعل إيمانها بالتقدم وواقعيتها الساذجة في حالات خاصة أمثلة على تلك الأحكام الأنطولوجية".

بل إن منطق (كونت) "لا يخضع لشروط المنهج المنطقي التجريبي، وفلسفته فلسفة أخلاقية في غايتها ، عقائدية في طابعها، غير منطقية وغير تجريبية في صياغتها، تضرب جذورها في الروح اللاهوتية". كما يشير إلى ذلك عالم الاجتماع الإيطالي (باريتو)، (محمد، ١٩٨٦).

ولا شك فإن العلوم الطبيعية قد تقدمت تقدماً كبيراً جداً ومذهلاً في القرون الثلاثة الأخيرة وخاصة في ميادين الفيزياء والكيمياء والبايولوجيا وغيرها. ومثل هذا التقدم العلمي فالصناعي فالتقني لابد أن ينسب، بحق كامل أو بعضه، إلى الوضعية المادية التي أدخلت كل ما يمكن مشاهدته واختباره تحت ما سمي (بقيمة العلم) وأنكرت أو لفظت كل ما عداه خارجها.

وبقي علماء العلوم الإنسانية – غير العلوم الصرفة – أمام خيار صعب جداً لم يكن باستطاعتهم تجاوزه أو عدم اختياره. فلابد لهم، في خضم النجاحات العلمية والتقدم التقني

وانبهار الإنسان الأوروبي بدعائم حضارته الجديدة أن يكون لهم مكان تحت قبة العلم والحضارة والنماء حتى وإن كان مؤقتاً أو قلقاً غير مستقر أو لا ينفع الآخرين.

فانطلقوا يزحفون بعلومهم الإنسانية لتذوب، في بوتقة العلوم الطبيعية لاستصدار اعتمادية الوضعية الجديدة لعلومهم. فالإنسان (حيوان)، إذا ماكان مثل هذا الاعتقاد يدخلهم في خيمة علوم الحياة. والإنسان (مادة) مجزأة ومنقسمة كالذرة، إن كان مثل هذا الاعتقاد يدخلهم في علم الفيزياء. فالمهم أن يعترف بهم أنهم علميون وضعيون غير متفلسفين أو ميتافيزيقين.

فانطلق الجميع من فلسفة العلوم الطبيعية مُشيئين (الإنسان) ومن ثم (المجتمع الإنساني)في بوتقة الاختبار والتجريب.

وعُمم نظام (نيوتن) ليتحول إلى منهج مادي يفسر كل الأشياء في هذا الوجود تفسيراً مادياً بحتاً، فالمادة في الحقيقة الوحيدة في هذا الكون والوجود.

واصطدام التعميم (النيوتني) بالكثير من الحقائق، إلا أن العجلة (الوضعية) كان عليها أن تدور مهما كلفها الثمن ومهما اعترضتها الحقائق:

- فما لم يخضع لقوانين الوراثة (المندلية) سمي بالطفرة الوراثية.
- وما لم يستطع علم النفس تفسيره سمي بما وراء النفس (الباراسيكولوجي) أو بما وراء الطبيعة (الماورائيات).
- وما لم يستطع (دارون) تفسيره كان (صدفه)، وما لم يستطع ربط أجزائه بتسلسله التطوري كان (حلقة مفقودة) وهكذا.

حتى أن كونت يقول "مادمنا نفكر بشكل وضعي في مادة الفلك أو الفيزياء، فلم يعد بإمكاننا أن نفكر بطريقة مغايرة في مادة السياسة أو الدين "(أمزيان، ١٩٩١).

وعندما اهتزت الفيزياء النيوتنية بالنظرية النسبية وفيزياء الكم وعندما روجع النموذج النيوتني بكل مسلماته، ما كان منالعلوم الإنسانية بعدها إلا ان بدأت هي كذلك بمراجعة نموذجها ومسلماتها وفرضياتها وتفسيراتها للإنسان (الذي شيَّأته) وسلوكه.

وهكذا بدأ علماء الطبيعة يراجعون إطارهم النظري (الوضعي) وتفسيراتهم وتأويلاتهم وتنبؤاتهم وينظرون إليها بعين الشك والريبة وخاصة مسلمات (الحتمية) و(الآلية) التي أفرزتها في القرن التاسع عشر.

ولا شك فإن العلوم الإنسانية (الوضعية بالتبني) قد عاشت منذ ذلك الوقت أزمتها النظرية والفكرية والمعيارية.

فكيف يمكن إخضاع الظواهر الطبيعية والإنسانية إلى ذات التفسير والمعايرة وكل منهما يختلف عن الآخر بعلاقاته ونوعه وخصائص دراسته وطريقته؟

- فالعلاقات المنظمة للظاهرة الطبيعية (سببية)، وللإنسان (قيمته).
- والظاهرة الطبيعية (غير فاعلة) عند دراستها، وهي في الإنسانية عامل فاعل أساس فيها.
- والطبيعة متشابهة عند تكرار وقوعها وهي كثيرة التكرار، والإنسانية نادرة نادرة التكرار وغير متماثلة حتى في حالة تكرارها.
- وتفسير الظاهرة الطبيعية (أحادية) البعد، وهي في الإنسانية (متعددة) الأبعاد.
- ومكونات الظاهرة الطبيعية (مستقلة) أو يمكن عزلها، وفي الإنسانية متشابكة غير قادرين على عزلها عن بعضها.
- والطبيعة أكثر ثباتاً و(سكوناً) ، والإنسانية أكثر (حركة) وتغيراً.
- ودراسة الظاهرة الطبيعية لظاهرها (خارجية)، والإنسانية لظاهرها وباطنها (داخلية وخارجية).
- ووحدات الظاهرة الطبيعية (عددية) وقياسية، ووحدات الإنسانية (نوعية) وكيفية.

ومن هنا كان (مقتل) الوضعية الإنسانية على يد الوضعية العلمية التي قبلت انتساب الإنسانية لها. **فالوعي وحرية الإدارة والقيم**، كما يقول روجي سبري: ثلاث شوكات قديمة العهد في جنب العلم. وقد أثبت العلم المادي عجزه عن معالجتها حتى بصورة مبدأية لا لمجرد كونها عسيرة المركب فحسب، بل لأنها تتعارض تعارضاً مباشراً مع النماذج الأساسية مما اضطر العلم إلى التخلي عنها أو انكار وجودها أصلاً أو اخراجها من قبته (أغروس وستانيوسيو، ١٩٨٩).

هذا هو الأصل الذي استورد، والوضعية العلمية وفلسفتها وهي القاعدة التي بنيت عليها كل العلوم الإنسانية بما فيها العلوم التربوية والنفسية.

ولو رجعنا إلى الرموز الكبيرة في تاريخ التربية ومحاولة جعلها الأداة الفاعلة في تفسير الوضعية العلمية وصياغة السياسة والفلسفة والأهداف التربوية في ضوئها فإننا يمكن أن نشير إلى رموز ثلاثة اخترتهم لأنهم يمثلون اتجاهات ثلاثة مقفلة في المنطلق ومختلفة في التفسير

والتأويل: أحدهم عالم الاجتماع والآخر عالم نفس والثالث فيلسوف وكلهم رسموا محددات ومنطلقات التربية الغربية أوروبية كانت أو أمريكية خلال المدة الزمنية التي أتحدث عنها:

- ♦ أولهم، عالم اجتماع (إيميل دور كايم ١٨٥٨ - ١٩٤٧) وواحد من ثلاثة استطاعوا أن يستدرجوا العلوم الإنسانية إلى ساحة الفلسفة الوضعية العلمية. خلاصة عقيدته أن المجتمع هو الأساس الذي يجب أن تقوم عليه التربية، أما الفرد فإنه يأتي في المرتبة الثانية بعد المجتمع، وما وظيفة التربية عنده سوى إيجاد التوافق بين أفراد المجتمع وتطوير الروح الجماعية بينهم. وبذلك فإن التربية عند دور كايم تبدأ بالمجتمع وتنتهي بالفرد (White, 1982).

- ♦ في الطرف الآخر: نظرية معاكسة تماماً يقودها عالم النفس الأمريكي Carl Rogers الذي أراد من التربية أن تعالج الاغتراب Alienation عند أفراد مجتمعه الحضاري وإتاحة الفرصة لهم للعيش في عالم متحرر من الضغوط الاجتماعية وليختاروا من القيم ما يتوافق ونزعاتهم الداخلية وليستعيدوا ثقتهم بأنفسهم ليعيشوا بعد ذلك أحراراً في مجتمعهم طبقاً لرغباتهم الفطرية المحررة. وبمعنى آخر فإن التربية عند روجرز تبدأ من الفرد وتنتهي بالمجتمع الذي ينتمي إليه.

- ♦ وآخرهم، وهو أشهرهم في ميدان التربية (جون ديوي ١٨٥٩ – ١٩٥٢) حاول أن يكون توفيقياً بين الاتجاهين السابقين محاولاً استغلال العلاقة بين الفرد والمجتمع لأقصى قدر ممكن – براغمتياً – دون أن يسعي أي منهما للسيطرة أو الهيمنة على الآخر.

ويعلق (Webb, 1981) على تناقض النظريات الثلاث ويتساءل: أليس من الغريب أن نجد مثل هذا التناقض الكبير بين علماء كبار في قضايا جوهرية أو أساسية ؟ ثم يعزو كل هذا التناقض إلى اختلاف وجهات نظرهم بشأن الإنسان أو الطبيعة الإنسانية.

وإذا ما أردنا النظر في الطروحات البراغمتية لجون ديوي، والتي انتشرت وسادت معظم الكتب والمصادر التربوية في البلاد العربية وخاصة في النصف الثاني من القرن الماضي، فإنه يمكن أن ينظر لفلسفته من زاويتين:

♦ أولاهما، التزامن مع النظرية السلوكية الأمريكية التي قادها واطسن (والذي خرج من المدرسة الوظيفية ليعلن مدرسة جديدة تناقضها) ومن بعده سكنر ليستلبا من الإنسان عقله الذي أنكراه أصلاً وأخرجاه بالكامل من إطارهم النظري، فالإنسان – كالجرذي الذي استدل واطسن منه وبه على الإنسان – أكثر من مجرد آلة تعمل ما بين طرفي المثير والاستجابة.

وبسبب هذا التزامن والطغيان (السلوكي) على الساحة النفسية الأمريكية لأكثر من نصف قرن كانت البراغمتية (الديوية) تحاول أن تتوازى مع الطرح السلوكي وعدم التقاطع معه.

♦ ثانيهما، وكما يشير (Spring, 1950) إلى أن تاريخ التربية الحديثة يكشف عن توجهها البيروقراطي الناطق باسم الشركات والمؤسسات الصناعية الرأسمالية وخضوعها – أي التربية – لها، حتى البحث التربوي فإنه تنافس على الهبات والمنح والمساعدات التي تقدمها هذه المؤسسات الرأسمالية لمراكز البحث التربوي ليجعلها – في النهاية – ممثلة لمصالح البيروقراطية والرأسمالية دون الإنسان أو المجتمع.

ثم يشير (Spring) إلى أن أبرز مَثّل هذه الاتجاهات التبعية ووظَّف التربية في خدمة رجال الاقتصاد والصناعة في المجتمع الرأسمالي هو (جون ديوي) الذي سخَّر تطبيقاته التربوية لتلبية مطالب المؤسسات الصناعية وجعل المدرسة في خدمتها المباشرة اولاً ومخرجاتها في صالح حياة العمل وعلاقات الإنتاج ثانياً.

وينقل لنا (White, 1982) عن (ماكنتاير) مقالته "نقيض الفلسفة البراغماتية" والتي فنَّد فيها وجهة نظر (ديوي) في التربية وخطورة حصر الأهداف التربوية في الوسائل دون الغايات وتوجيه التربية للإعداد الوظيفي وزيادة الإنتاج واستهلاكه – أي المنتج -، وأنها – أي فلسفة ديوي – **لا تفرز إلا مجتمعاً عديم العقل منسلخاً عن إنسانيته**"

فإذا كان (الأصل المستورد) غير مقبول في مجتمعه الذي أُنبت فيه ويخدم مصالحه وتوجهاته السياسية والرأسمالية ومراكز الإنتاج دون الإنسان والمجتمع، فكيف سيكون هذا (المستورد) عندما نريد (زرعه) في مجتمع غريب عنه: قيماً وتقاليد وعقيدةً وطبيعة وأهدافاً؟

وإذا كانت الإفرازات التربوية الغربية موجهة لخدمة طبيعة مجتمعها - افتراضاً – وهو بالتأكيد مجتمع حر ديمقراطي رأسمالي، فهل ستصلح هذه الإفرازات لمجتمع آخر مساحات اختلافه أكبر بكثير جداً من مساحات توافقه وتماثله؟

فالأهداف التربوية كما يقول (عرسان، ١٩٩٧) لا يمكن تحديدها من غير اتفاق على فلسفة تربوية، ولا تنبثق الفلسفة التربوية **إلا من رؤية كلية شاملة للحياة والإنسان والكون والمنشأ والمصير**.

وبدون شك فإننا – كتربويين عرب مسلمين – لنا تصورنا عن الحياة والإنسان والكون والمنشأ والمصير المختلف عن تصور الغرب ومنطلقاته صلحت لهم – هذه المنطلقات والتصورات – أم ام تصلح لهم، فنحن طلاب علم ننظر وندقق وننقد ونستفيد إلا أننا لا نقلد ولا نستنسخ ولا نحاكي عن طريق ببغاوية الصدى والترجيع.

رابعاً: تربية التناقضات والمخرجات الضالة

يشير (Wingo, 1974) – إبّان الحديث عن أزمة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية – إلى أن الغليان الملحوظ جداً في التعليم الأمريكي إنما يعكس اختلاطاً في المفاهيم، ومثل هذا الاختلاط لا بد أن ينعكس في النظم التربوية ومؤسساتها الثقافية والاجتماعية الذي سينتهي بكل وضوح إلى فشلها وعدم صلاحية مخرجاتها أو خريجيها.

هذا عندهم، وعندما نرجع إلى الأصول المستوردة وبدايات التربية العربية فإن (Carnoy, 74) يشير مرة أخرى إلى (الاغتراب الثقافي) الذي ولدَّه) هذا الاستيراد بشدة والذي وصفه – أي الاغتراب – باستعارة الأقطار النامية للقيم ولأنماط الحياة الأوروبية بدلاً من محاولة تطوير قيمهم وأنماط حياتهم السائدة.

بل إن (أيدغار فور وآخرين، ١٩٧٤) ينقلون عن (لورد ماكولي) أن إعداد المتعلمين في الدول المستعمرة كان موجهاً لخدمة الاستعمار مباشرة، **ويضرب في نظام التربية الإنجليزية في الهند** (وهنا يسميه بالإنجليزية ولم يقل التربية الهندية كما نقول نحن التربية العربية) مثلاً لذلك، حيث يشير إلى أن الهدف منها – في زمن الاستعمار البريطاني للهند ."تنشئة أفراد **يمكن اعتبارهم هنوداً من حيث اللون والدم، وإنجليزاً من حيث الأذواق والآراء والأفكار والتقاليد"**.

وعلى الرغم من تقادم الزمن والعقود لتصل إلى القرون فإن (العولمة) المعاصرة لم تختلف في شيء عمّا كان يهدف إليه (اللورد ماكولي) سوى اختلاف المواقع والمصطلحات.

ومثل هذه التربية الغربية عن عقيدتنا ومجتمعاتنا وتقاليدنا وسلم قيمنا بل وأهدافنا وطموحاتنا (كأمة) لا يمكن أن تكون مخرجاتها إلا متوازية مع تناقضاتها.

فعندما تكون القاعدة الفلسفية او الفلسفة التربوية غربية مستوردة غير منبثقة من أصول هذه الأمة وفكرها وعقيدتها، في الوقت الذي تعتز الأمة من خلال تربية أشرها ومجتمعها ومحاربيها بتقاليدها وقيمها فإن هذه التناقضات ستعمل بكل تأكيد سلباً على نوعية المخرج التربوي واتجاهاته وفكره ومن ثم سلوكه وأمنه مع نفسه ومجتمعه.

إنها تربية التناقضات والأضداد التي يمكن ملاحظتها بيسر في مخرجاتها التعليمية بل وحتى عند القائمين عليها:

بعض الأمثلة لمجرد التدليل:

- أحد زملائي من أساتذة علم النفس في إحدى الجامعات العربية كان يدعي (السلوكية) ويعلن إيمانه المطلق بها ويدافع عنها متهماً كل المدارس النفسية الأخرى ببعدها عن علم النفس.

ومرة في جلسة معه كان يتحدث فيها عن شدة إيمانه بالله سبحانه وعن كثير من الأمور الغيبية. فسألته كيف استطاع أن يصل إلى الإيمان بالله. فأجاب بسرعة ووضوح: عن طريق العقل. فقلت له إن واطسن لا يؤمن بالعقل أبداً، بل وهدد من يذكر العقل أمامه بإطلاق الرصاص عليه في اجتماع الجمعية النفسية الأمريكية.

فاستدرك قائلاً بلهجته المحببة: "لأبئا، دي حاجة، ودي حاجة".

- وأستاذ زميل آخر له باع طويل في علوم الحياة، وحاضر مرة في ليلة رمضانية في مسجد ببغداد، وكان عنوان محاضرته: الاستواء في خلق آدم عليه السلام، من جهة نظر بايولوجية بالطبع، وكانت محاضرة جميلة رائعة.

وبعد خروجنا تحدثت معه عن الفصل الأول من كتابه الجامعي المنهجي المقرر والذي يذكر فيه نظرية التطور وأصل الإنسان ويدلل عليها ويستشهد بها. فقال لي مستهجناً" طيب

وشجاب هذي على هاي) وهي تعني بالبغدادية ما علاقة الأولى بالثانية) هـذا كـلام مـسجد وذاك كلام صف".

ولا أريد أسترسل، وإنما لأدلل على التناقضات عند القائمين على التربية والتعليم فـي اعلـى مستوياتها الأكاديمية، وكيف يعيشون أزمة الفصام (الشيزوفريني) النفسي الحاد بـين المنـاهج التعليمية التي يقومون بتدريسها من جهة وسلوكياتهم ومنهجية تفكيرهم في حياتهم مـن جهـة أخرى.

فإذا كان هذا هو الحال في هذا المستوى الثقافي المتقدم، فما الذي سنتوقعه فـي مخرجاتهـا التعليمية وأبنائنا الطلبة؟

وحتى في مقرراتنا الجامعية حيث نقدم للطلبة في معظم أقطارنا العربية مقررات جامعيـة إلزامية تخص الشريعة الإسلامية أو الثقافة الإسلامية وما شابهها، ثم نطرح مقررات علمانيـة وضعية أخرى إلزامية على الطالب في تخصصه أو مجال اختصاصه تنال من أصل معتقـده وفكره وإيمانه.

فطالب كلية القانون مثلاً الذي يدرس المقررات الفقيهة أو الإسلامية والعبادات والمعاملات والأحوال الشخصية ثم نبدأ بمقررات منهجه الوضعي لا شك أنه في الآخر يكفر بواحد منهمـا أو ربما بالاثنين معاً.

فالتربية التي لا تفرض شموليتها أولاً، وإتساق اتجاهاتها ثانياً، ووحدة منطلقاتها ثالثـاً، ووحدة مسارها (من الأهداف إلى المخرجات) رابعاً، لا يمكن أن ترسم معالم سلوكية وفكرية موحدة ومستقرة في مخرجاتها التعليمية.

فمتى ما تعارضت الأصول مع الأهداف، وتناقضت الأسباب مع المسببات، وتباينت المناهج عن الغايات والكليات فإن (التربية) كمفهوم أو كمصطلح أو تطبيـق سـتفقد معناهـا وتـضل طريقها.

من ناحية أخرى فإن تجزئة المعلومات وتقنيتها عبر المقررات الكثيـرة غيـر ذات الـصلة ببعضها واختلاف اتجاهاتها ومصادرها عامل كبير من عوامل إبعاد الفـرد عـن المحتـوى التعليمي – الذي يقترض فيه توجيه المسار لتحقيق الأهداف المرسومة – من جهة، وصـعوبة إمكانية توفيقه بين النظريات ووجهات النظر المختلفة من جهة ثانية، وابتعاده عـن مجـالات تطبيقاته العلمية المستقبلية في حياته الوظيفية من جهة ثالثة.

فطالب (علم النفس) مثلاً عندما يجد أن (السلوكية) تتناقض (الفرويدية) تماماً والمدرسة الوظيفية الأمريكية تناقض المدرسة البنائية الأوروبية الألمانية، والسلوكية الجديدة تختلف عن القديمة، وأدلر ويونج يخالفان فرويد وكلٌ منهم يدعي التحليل النفسي، وواطسن يخرج من المدرسة الوظيفية التي تعلم بها لينقصها في مدرسته السلوكية... إلخ، وعندما نجد أن العلاج النفسي (لحالة واحدة) يمكن أن تختلف تماماً لدرجة التناقض حسب المدرسة التي ينتمي إليها المهالج، فإن مخرجنا من هذه الزوبعة لن يكون أكثر من تيه وإحباط.

ويؤسفني أن أرجع مضطراً إلى (Carnoy, 1974) مرة ثالثة عندما يشير في كتابه "التربية كاستعمار ثقافي" إلى" (العبث) الذي لعبته الدوائر الاستعمارية في الدول المستعمرة إلى انتشار البطالة بين الخريجين عن طريق عزل التعليم عن واقع حياتهم وبالشعور بالاغتراب عن اوطانهم وهو فيها (انفصام الشخصية) ومن ثم إفراز نخبة من مخرجات هذا التعليم يمكن أن تتسلم إدارته وكوكلاء وطنيين لها".

مرة أخرى، فإن عزل التعليم عن واقعه ومحيطه وبيئته ومستقبله الوظيفي سيفرغ التربية من كل فحواها ومحتواها ويخلق في الطلبة دافع حفظ المحتوى لأجل النجاح فيه والحصول على الشهادة المطلوبة مع انفصاله النفسي التام عن هذه التربية أياً كان محتواها وكانت أهدافها.

فليس العبرة في الذي يحفظه التلميذ ويجيب عنه في الاختبارات النهائية وإنما كما يقول (النجار، ١٩٩٥) نقلاً عن أحد التربويين المعاصرين "إنه لمن الأجدى للطالب أن يكون قادراً على توجيه سؤال جديد جيد من أن يكون قادراً على الإجابة عن عدد من الأسئلة".

وينتقد (Jarolimek, 1981) مثل هذا التعليم الذي يركز على المقررات العلمية والمهنية ويعطيها الأولوية في التعليم في الوقت الذي تمهل فيه المقررات التي تتعلق بإنسانة الإنسان وسموه وأخلاقه، ومثل هذا التعليم برأيه لا يؤدي إلا أن خلق التناقض في شخصية الفرد وتهيئة أسباب الصراع فيه".

خامساً: معالم الإطار المفقود

لا أدعي – والعياذ بالله – أني أستطيع أن أرسم معالم الإطار النظري للتربية العربية ، فالأعلم مني كثر جداً، والأفضل تخصصاً مني أكثر وأكثر، ولكني أحاول أن أفتح الطريق للأساتذة والعلماء والكبار المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والفلسفية في وطننا

العربي الكبير، ولا يشك في إخلاصهم وجهدهم، لأن يراجعوا ما عندهم وينقدوه نقداً سليماً شجاعاً من ناحية، وعلمياً موضوعياً محايداً من ناحية ثانية، ويحاولوا أن يبدأوا برسم معالم فلسفتهم التربوية الحقيقية الواقعية التي تنبع من عقيدتهم وفكرهم وواقعهم وطبيعتهم وطموحهم ملبية حاجات مجتمعاتهم ومواطنيهم ومستقبل أمتهم من ناحية ثالثة.

فأهل التربية الغربية والأمريكية – أصحاب الأصل الذي صُدر لنا – يُخضعون الآن كل فكرها وتراثها – رغم قصره الشديد – للمراجعة والنقد والتحليل ومنها طروحات ديوي وسكنر وفرويد وداروين مراجعة جذرية شجاعة لأنهم وجدوا القصور تلو القصور في طروحاتهم أولاً – وهي إنسانية ولا يمكن أن تكون غير قاصرة ، وأن مخرجاتهم تلو القصور في طروحاتهم أولاً وهي إنسانية ولا يمكن أن تكون غير قاصرة، وأن مخرجاتهم قد ضَّلت الطريق ثانياً، فهاهم طلبة المراحل الابتدائية والثانوية يغرقون بالمخدرات والاغتصاب والجريمة والجنوح والأمراض النفسية بل وحتى القتل فيما بينهم.

فالأطفال يقتلون معلماتهم وزملائهم في صفوفهم الدراسية، والمحاكم الأمريكية وللمرة الثانية خلال سنتين تصدر أحكام أشخاص بالغين على أطفال قُصر ناسخة كل ماضي قوانينها وأحكامها وفلسفتها في الفصل بين المجموعتين (أي البالغين والأطفال).

- ففي الوقت الذي يقول فيه عالم نفس مشهور (أريك فروم) ومنذ عدة عقود: إن اهتمام علم النفس الحديث علم النفس الحديث ينصب في أغلب الأحيان على مشكلات (تافهة) تتمشى مع (منهج) علمي (مزعوم)"، ثم يعجب بعد ذلك "كيف أضاع علم النفس وقته كله (بالميكانزمات) و (ردود الأفعال) و(الغرائز) لاهياً عن الظواهر الأساسية المميزة للإنسان أشد التمييز: كالحب والعقل والشعور والقيم"، وما يقوله (فرانسوا بير) في كتابه: أسئلة علم النفس، بأنه لا توجد هناك نظرية عامة للسلوك وكل المحاولات التي تمت لم تعط سوى "أجنحة مجهضة غير مكتملة"، وقول Mower: "كنا نقول للمريض إنك بحاجة إلى عالم نفسي، ثم أدركنا أن وسائل العلاج النفسي السائدة في علم النفس تحتاج هي نفسها إلى علاج نفسي".... إلى غير ذلك من القول الكثير الذي يحاكم طروحات فرويد وسكنر وبافلوف محاكمات تجريبية وتطبيقية ونظرية، نجد أننا مازلنا لا ندرس طلبتنا في علم النفس غير معقد (أوديب) و (ألكترا) وعشق الطفل الرضيع (لبرازه) وعشقه الجنسي الشهوي (لأمه) وحب الطفلة البريئة للعب بخرطوم الماء بأنه تعويض لها عن مسك (قضيب الصبي)، وأن سبب الزهور والعُجب عند النساء (وهي فرضية فرويدية) أثر من آثار عقدة (حسد القضيب) عندها لتعويض فقدانها له، وأن (حياءها)حيلة مصطنعة لستر

(النقص) الذي تعانيه في أعضائها التناسلية.... إلى غير ذلك من الآراء التي سطّرها فرويد عام ١٩٣٢ تحت عنوان "محاضرات تمهيدية) جديدة في التحليل النفسي".

وما زالت أفكار (دور كايم) هي العمود الفقري لعلم الاجتماع في عالمنا العربي (ومن يستطيع فصل علم الاجتماع عن التربية؟) بعد أن أصبح جزءاً من تاريخه، ومازالت حرية وديمقراطية وتربية (ديوي) هيكل تربيتنا العربية وكتابها المقدس، وقد بينت في فقرات سابقة رأي أهل التربية الأمريكية فيها.

وما زلنا نعتقد بنظرية "وحدية الدماغ والعقل Brain-mind identity" رغم أنها أُبطلت من عقود بنظرية "التوازي Parallelism" بين العقل والدماغ لأي نشاط عصبي، ثم أبطلت نظرية التوازي بنظرية "الثنائية Dualism علي يد عالم الأعصاب الشهير Eccles منذ السبعينات والثمانينات.

فنحن مازلنا – مع غاية الأسف – نبحث عن ركام بال من تاريخ علم النفس ونسميه أو نعطيه لطلبتنا تحت مسمى "علم النفس المعاصر"!!

♦ وما زلنا نتكلم عن حيادية وموضوعية وعلمية وتجرد علماء الغرب – بتقديس كبير - ولدينا أمثلة صارخة تفضح كل هذه المزاعم:

- فقد سخَّرت الفاشية الموسولينية عالم الاجتماع الإيطالي (باريتو) لتبرير كل السلوك الفاشي والدفاع عن نظامها وتبريره (علمياً).
- وسخَّرت النازية (ماكس فيبر) لتفسير التفوق القومي الألماني (علمياً) كذلك.
- أما (جوبنو) الفرنسي فقد استخدام التفسيرات (الوضعية العلمية) لإثبات أن الجنس الألماني أقل عراقة من الفرنسيين.
- ويتهم (آندر جوندر فرانك) علماء العلوم الإنسانية في الولايات المتحدة الأمريكية بأنهم أدوات خطيرة بيد موجهي السياسة الأمريكية والتضليل الإيديولوجي وعلاقتهم بالحروب التي خاضتها الولايات المتحدة ضد كل من فيتنام وشيلي وكوبا وغيرها.
- وعندما نادى Munsterberg بعلم النفس (التطبيقي) في الولايات المتحدة حذف من تاريخ علم النفس بعد ان كان مديراً لمختبر علم النفس في (هارفرد) ورئيساً للجمعية النفسية الأمريكية بسبب إتهامه بالتعاطف مع النازيين وعدائه للسامية (العاني، ٢٠٠٠).

والحديث طويل جداً، والمجال لا يتسع.

ولأرجع إلى معالم الإطار النظري المفقود:

ومثل هذه الإطار النظري بحاجة إلى رسم معالمه وأصوله ومرتكزاته (النابعة من أمتنا ومجتمعنا وحاجاتنا وقيمنا) للخروج من دائرة التبعية الأوروبية أو الأمريكية أولاً، واسترجاع قدرة العربي على الانتقاء والتمييز الذاتي ثانياً، وبناء مشروعه الحضاري الإنساني ثالثاً.

ولآخذ بعض المعالم التي يمكن أن تساهم في رسم الإطار المرجعي لتربيتنا العربية، **على سبيل المثال والتدليل دون الحصر**، والتي أعتقد أنها يمكن أن توضح مدى الفرق القائم بين مرتكزات الإطار الأصيل المنشود. وقد تعيننا هي وعشرات مثلها على تخطيط هذه المعالم أو رسمها التي ستتوضح عاماً بعد عام وربما جيلاً بعد جيل لنصل إلى التفاصيل الدقيقة والشكل البيِّن لمرتكزات الهوية المفقودة. وسوف أمر على ركائز أربع كأمثلة أعتقدها من محددات معالم هذا الإطار:

١ -الإنسان وغاية خلقه

انطلاقا من عقيدتنا فإن الإنسان لم يخلق عبثاً ولا صدفة، وإنما حدد له خالقه الأعظم وقبل نفخ الروح فيه مُهمتي خلافة الأرض وعمارتها: رسالة محددة غائية واضحة.
ولقد خُلق هذا المستخلف مكرماً حراً بغض النظر عن دينه وجنسه وقوميته ولونه وشكله لا يتمايزن إلا بعملهم الصالح ومقدار نفعهم للناس.

وبالتالي فإن (تربية) هذا (الإنسان) وأنا أتكلم عن تربية إنسان أمتنا نحن بالطبع لابد أن تحدد له غايات خلقه ووجوده ووظيفته في الحياة ابتداءً بشخصيته وانتهاء بإنسانيته مروراً بأسرته ومجتمعه وأمته.

فعندما ترسم التربية الأمريكية وظيفة الفرد "**بإشباع رغباته وإعداده للحصول على ما فيه مصلحته" وأن هذه "الرغبات) إنما هي (الفضائل) المطلوبة بحد ذاتها"** كما توضحها فلسفة ديوي البراغمانية، فإن نتائجها كما نراه الان على مستوى طلبتها ومخرجاتها سيكون طبيعياً جداً غير مستغرب البتة لأن فلسفتهم التربوية تدفعهم إلى إشباع رغباتهم وتحقيق مصالحهم الذاتية.

ويعلق (White , 1982) على هذه الغائية التربوية بأنها "تقتل عند الفرد روح المسئولية وأنه سوف لن يتعلم شيئاً إلا إذا استطابته أحاسيسه ومشاعره".

فمثل هذا الإنسان كما يصفه (Francois Pire, 1988) "مجرد دوافع وقوة غرائز وانفعالات، وهي سلوكه، وعقله نتاج مادي ثانوي، وهو ليس بأكثر من إنسان (**خاضع**) عند سكنر، و(**مبرمج**) عند لورانز، و (**منفصم**) عند فرويد".

فمثل هذا الإنسان غير الإنسان الذي تريده تربيتنا بالقطع واليقين، و(المواطن) الصالح عندهم غير (إنساننا) الصالح الذي خلق لوظيفة الخلافه في الأرض وعمارتها والسير والتدبر فيها واستنباط سننها وقوانينها وإقامة ديوان الحق والعدل والمساواة بين أهلها.

إن التربية العربية المنشودة لا بد لها أن تربي عند إنسانها هاجس الرسالة الإنسانية النهوضية أو العمرانية أو العمرانية التي عليه أن يحملها ويناضل من أجلها وينافح عنها وربما يهلك دونها، فهذه هي مسئولية وجوده وغاية خلقه. وكما يقول (الحاج حمد، ١٩٩١) إن التربية التي نريدها يجب أن تسعى لخروج (عقل) إنساننا "من حالة التوليد الذاتي للمفاهيم إلى اكتشاف النسق المرجعي الذي يحاكم هذه المفاهيم نفسها ويؤطر لإنتاجها بحيث يحكم تطبيقاتها في مختلف الحقول الأخرى".

٢ - القدوة الحسنة والمثل الأعلى

وبغياب الإنسان عن وظيفة إنسانيته ووجوده وتوظيفه لإشباع رغباته وتحقيق ذاته ومصالحه – كفرد بمفرده – فإن التربية ستفقد المثل الأعلى والقدوة الحسنة التي يجب أن ترسم بكل وضوح في معالم أي فلسفة أو سياسة تربوية.

وإذا كنا نبدأ – كأكاديميين – بالإطار النظري أو كما أسميه المرجعي، فإن مثل هذا الإطار لا قيمة له إذا لم يقترن بإمكانية تطبيقه وتحقيقه في أرض الواقع.

فالإنسان الذي نريده نتاج تربيتنا المنشودة لا بد أن يكون له المثل الأعلى الذي يمكّنه من معايرة نفسه وسلوكه اليومي بمدى اقترابه أو ابتعاده عن ذلك المثل الأعلى أو تلك القدوة.

ولقد أمر الله سبحانه وتعالى - كما يخربنا القرآن الكريم – جميع الأقوام باتخاذ أنبيائهم قدوة أو أسوة حسنة لهم، كما وجهنا نحن المسلمين إلى قدوتنا وأسوتنا الحسنة" لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة". فقد كان الرسول r كما تصفه أم المؤمنين عائشة رضي الله تعالى عنها "بأنه كان قرآناً يمشي على الأرض"، وعندما سئلت عن أخلاقه r قالت "كان خلقه القرآن". فهذا النموذج أو هذه الأسوة كانت التطبيق العلمي والسلوك اليومي المشاهد لأخلاقيات القرآن وآدابه وسلوكياته.

وإذا ما نظرنا إلى التربية الأوروبية فإنها أول ما افتقدت مثالها السليم وقدوتها الحسنة لأن الفرد وجه لذاته (بذاته) دون غيره او أمته من ناحية، ودون السلوكيات والأخلاقيات المطلوبة من ناحية ثانية. حيث ترك للفرد من خلال دفعه إلى إشباع رغباته سلوك ما يشاء شريطه ألا يقع تحت طائلة القانون.

وحتى في سلم الحاجات (لماسلو Maslow) فإن (قمة) الهرم تحدد (تحقيق ذات) الفرد كفرد، في الوقت الذي نجد فيه أن قمة الهرم المنشود وحاجاته عند أبناء أمتنا تنتهي (بتضحية) الفرد بنفسه وماله من أجل أمته وشعبه ودفاعاً عن أرضه ووطنه وشرفه (وذروة سنامه - أي قمته – الجهاد).

٣ - السلم القيمي

لا شك أن الفيضان التربوي قد ترك على شواطئ تربيتنا العربية طبقة سميكة من الطمي لا تصلح إلا لزراعة البذور والشتلات الغربية المغطاة بسماد العلمانية والعلمية والعقلانية والبنيوية والتجريب الحسي المباشر.

ولكي نبدأ مشروعنا الحضاري الجديد لا بد من إزالة هذه الطبقة التي لا تسعى إلا لتربية الفرد لفرديته وتوجيه لمصالحة ورغباته: ابتداء بتحقيق حاجاته الفيزيولوجية المباشرة وانتهاء بتحقيق ذاته مروراً بحاجات أمنه واحترام الآخرين له. ومثل هذه التربية يسميها (العرسان، ١٩٩٧) بثقافة (العمل والاستهلاك) والتي يتم فيها قياس الأنشطة والظواهر الاجتماعية بقدر ما يستهلكه الفرد والجماعة والتي ستنسحب بدون شك على العادات الاجتماعية والتقاليد وغيرها من المظاهر الاجتماعية. وفي رأيه فإن التربية يجب ان تسهم في إفراز ما سمكن تسميته (بثقافة القيم) حيث تقاس الأنشطة والظواهر الاجتماعية فيها بمقياس القيم والمثل الخلاقية.

لذلك فإن من أولويات ملامح سياستنا التربوية المنشودة، كما أراها والله أعلم، أن تقوم على مرتكزات خمسة:

- استثمار التراث العظيم للأمة بدافعية الزخم من غير اجترار.
- بناء سلم قيم تربوي جديد يُنشأ الأطفال عليه لرضاعته قيمة لبناء شخصية جديدة تملك زمام القرار وروح الفعل ودافعية البناء وذاتية النماء.
- دخول معترك العلم والعمران والتقنية الحديثة بكل مفاصله وإنجازاته.

- تقديم بديل تربوي إنساني جديد قوامه الوحي والوجود (أو الكون) وغايتـه الإنـسانية كلها.
- إعادة صياغة النموذج الذاتي للأمة في مقارنة موازيـة معاشـة للنمـوذج العلمـاني الغربي.

وعلى وفق هذه الملامح التربوية يمكن أن يربى الجيل العربي الجديد تربية: **علمية عملية، غيبية وطبيعية، منفتحة الذهن، محبة للاستطلاع، مدفوعة إلى الابتكار والإبداع، متقبلة للنقد الذاتي، قادرة على المحاورة والاستماع للرأي الآخر، غير متعصبة أو متحيـزة لجـنس أو عرق أو مذهب أو رأي، بعيدة عن التفكير الخرافي، فاعلة غيـر عـاجزة، متوكلـة غيـر متواكلة، تعشق الحرية الملتزمة وتدافع عن حقوقها كاملة، ولا تخضع إلا لـسلطان الحـق والعدل.**

فالسلم القيمي الذي يجب أن تقوم عليه تربية الفرد المنشود إنما يرسم ويحدد أبعاد الـسلوك الإنساني الذي يجب أن يكون مترجماً حقيقاً لمجمل القيم والتقاليد المراد غرسها في شخـصية أطفالنا وأبنائنا. **سلم قيمي متحرك، يتحرك بتحرك:**

- الواقع الذي نعيشه، فالزمان والمكان لا يتوقعان.
- والجديد والطارئ، لكي لا نعيش خارج حركة التاريخ.
- وكل سبيل محقق لسعادتي الدنيا والآخرة محكوماً بعبودية الله وخلافته في أرضه.

٤ -الضمير والسلوك اليومي

لقد ركزت التربية الغربية على امتدادها على (رغبـات الفـرد) و (امتثالـه القـانون)، وجعلت من القوانين السلطة النهائية المحددة لرغبات الفرد وشهواته. ومن هنا فإنه ومتى ما استطاع الفرد تحقيق رغباته دون احتمالية أو إمكانية وقوعه تحت طائلة القانون فإنـه سيعمل على تحقيقها وإشباعها وحتى انفلاتها.

فرقابة القانون رقابة (خارجية)، والرقابة الخارجية مهمـا بلغـت دقتهـا وشـموليتها وتقنياتها فإنها لا يمكن أن تكون الرادع المانع للإنسان لأنه قادر على التخفي والمراوغـة والتحاليل والتعمية أولاً، ولأن الرقابة لا يمكن أن تنال كل فرد فـي المجتمـع فـي كـل ومجمل سلوكه اليومي بدقيقة ثانياً.

وكما يشير تقرير (FBI, 1993) فإن اللواتي يُبلغن الشرطة عن اغتصابهن جنسياً لا يزيد على (٢٠ -٢٥ %) من ناحية وإن (٥%) فقط من المبلغات يمكن التعرف على مغتصبيهن من ناحية ثانية. وبمعنى آخر فإن القانون يستطيع أن يمسك بحدود (١%) فقط من حالات الاغتصاب لتبقى الـ (٩٩%) الباقية طليقة آمنة بعيدة عن الرقابة الخارجية.

أما التربية التي ننشدها فيجب أن تعمل على خلق حالة الرقابة (الداخلية) في ذات الفرد ليكون رقيباً على ذاته محاسباً إياها على منكر عمله واقفاً متأملاً لكل ما صدر عنه في يومه وليله (يقول الرسول r فيما معناه: إن المؤمن وقّاف متأمل): يعتذر عن الخطأ، ويندم على ما فعل، ويرد حق العباد فيما أظلم أو أغتصب ويتوب عما ارتكب في حق ربه من غير وسيط او أجير.

رقابة داخلية مستمرة من ضمير حي، وسلم قيمي أخلاقي يعيش كل وجدانه وعقله: كتلك الصَّبية التي كانت تعد اللبن في منتصف ليل حالك عندما أشار عمر الفاروق متنكراً بأن تخلطه بالماء، فقالت له لقد منعنا عمر عن ذلك، فقال لها وما أدري عمر بك، قالت: فأين إذن رب عمر، هذه التربية التي جعلت من ضمير هذه الصبية اليافعة رقيباً داخلياً يقظاً يحاسب على الصغيرة والكبيرة.

ولا يُغلي الرقيب (الداخلي) الرقيب الخارجي، لأن من لا تزجره سريرته ويُشهر سوء عمله فإنه لا يمكن أن يفلت من (قصاص) الرقيب الخارجي، لأن فيهما – القصاص الداخلي والخارجي – حياة الإنسان ومجتمعه وبنائه ونمائه.

مرة أخرى، فإنها وقفات أربع للتمثيل والتدليل، وهناك العشرات التي يمكن في مجموعها وعلى يد علمائنا وتربويينا – وهو بحمد الله كثر وأفضل مني علماً وتخصصاً – أن ترسم لنا ملامح الإطار المرجعي الذي غُيب عن ساحتنا التربوية لأكثر من قرن.

المراجع

أغروس وستانيوسيو .(١٩٨٩). **العلم في منظوره الجديد**. ترجمة كمـــال جلايلـــي. الكويت: سلسلة دار المعرفة. عدد ١٣٤.

أمزيان، محمد أحمد (١٩٩١). **منهج البحث الاجتماعي بين الوضـــعية والمعياريـــة**. هيرفرن -فرجينيا، الولايات المتحدة. (ص ٣٥ – ٣٦): المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

توفيق، محمد عز الدين. (١٩٩٨). **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**. القـــاهرة: مطبعة دار السلام.

حاج حمد، محمد أبو القاسم (١٩٩١). **منهجية القرآن المعرفية**. واشنطن.

دور كايم. (١٩٩٠). **قواعد المنهج في علم الاجتماع (الطبعـــة الثانيـــة)**. ترجمـــة محمود قاسم. القاهرة: مكتبة النهضة العصرية.

العاني، نزار .(١٤٢١هـ/٢٠٠٠م). **أزمة علم النفس المعاصـــر**. مجلـــة إســـلامية المعرفة. السنة ٦ العدد (٢) خريف.

عمارة، محمد .(١٩٩٥). **فكر التنوير بين العلمـــانيين والإســـلاميين**. المنـــصورة، جمهورية مصر العربية: دار المعارف للطباعة والنشر.

فروم، أريك .(د.ت). **الدين والتحليل النفسي**. ترجمة فؤاد كامل. القاهرة: مكتبـــة غريب.

فرويد، سيجمند .(١٩٣٢). **محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي**. ترجمة د. أحمد عزت راجح. القاهرة.

فور، آيدغار وآخرون .(١٩٧٤). **أهداف التربية الإســـلامية**. هيرنـــدن، فرجينيـــا، الولايات المتحدة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

مانهايم، كارل .(١٩٨٦). الأيديولوجية والطوبائية. **مقدمة في علم الاجتماع**. ترجمة عبدالجليل طاهر. بغداد: مطبعة الإرشاد بغداد.

محمد، محمد علي .(١٩٨٦). **تاريخ علم الاجتماع: الرواد والاتجاهات المعاصرة**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

النجار، زغلول راغب .(١٩٩٥). **أزمة التعليم المعاصر** . الرياض، المملكة العربية السعودية: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

المراجع الأجنبية

Arnon, R. P. (1982). **Philanthropy and cultural imperialism**. Bloomington: Indiana University Press.

Berman, E. H. (1983). **The influence of the Carnegie, ford and Rockefeller Foundation on the American policy: the ideology of philanthropy**. New York: Stat University Press.

Carnoy, M. (1974). **Education as cultural imperialism**. New York: Longman Inc.

Dewey, J. (1944). **Democracy & education.** N. Y: Macmillan Publishing Co.

Jarolime .(1981). **The School in contemporary society**. N. Y: Macmillan Publishing Co.

Spring, J. (1980). **Educating the worker citizen** N. Y: Longman. Inc.

Webb, R. B. (1981). **Schooling & Society**, N. Y: Macmillan Publishing Co.

White, J .(1982). **The aims of education**. London: Routledge and Kagan Paul.

Wingo, G. M. (1974). **Philosophies of education: An introduction**. Washington, D.C.: Health & Co. Lexington.

الباب الثالث

الأنشطة العلمية

أنشطة علمية في – كلية التربية – بجامعة البحرين:

١- التقرير لفعاليات ورشة مكتب الإشراف على التربية العملية بعنوان: "ورشة التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها".

٢- التقرير الختامي لفعاليات ندوة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين (نحو منهج متطور في عالم متغير".

٣- قراءة في كتاب: "الصحة النفسية منظور دينامكي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة" للدكتور مصطفى حجازي.

٤- ملخصات ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية.

التقرير الختامي لفعاليات
ورشة مكتب الإشراف على التربية العملية
"التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها"

برعاية سعادة الدكتور محمد بن جاسم الغتم – رئيس جامعة البحرين – وبحضور السيد نائب الرئيس للشئون المالية والإدارية وعميد كلية التربية، نظم مكتب الإشراف على التربية العملية ورشة عمل للمعلم المتعاون بالمدارس بعنوان "التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها" خلال المدة من ١٣-١ مارس ٢٠٠١، وقد جاءت أهمية الورشة في جانبين، أولهما أن موضوع الورشة بما يتضمنه من أهمية وحداثة في ميدان التربية العملية وطرق التدريس والتقويم، جاء كفكرة أصيلة نابعة من المكتب، وثانيهما: أن الورشة كفعالية في حد ذاتها تعد الأول لمكتب الإشراف على التربية العملية بجامعة البحرين.

حظيت الورشة بمشاركة المسئولين بوزارة التربية والتعليم، فقد حضرها الأستاذ غازي الشكر رئيس التعليم الابتدائي بنين ورئيس لجنة التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وبجامعة البحرين كما حضرها أيضاً رئيس التعليم الابتدائي بنات والأخصائيون التربويون بوزارة التربية والتعليم، كما شارك بالحضور عدد كبير من أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية بالجامعة، وعدد كبير من طلبة الجامعة.

وقد بدأت جلسة الافتتاح بكلمة سعادة الدكتور خالد بوقحوص عميد كلية التربية، التي رحب فيها بالحضور من المحاضرين والمشاركين والضيوف وأكد في كلمته أهمية موضوع الورشة بالنسبة لتطوير الكفاءات والمهارات وطرق التقويم الحديثة وطرق التدريس بشكل عام لمحاولة الوصول إلى أعلى المستويات في المستقبل، كما تطرق في حديثه عن دور مكتب الإشراف على التربية العملية وسعيه الحثيث في إنجاز وتطوير ومتابعة كل ما من شأنه دفع عملية التحسين ومتابعة ما يستجد في عالم التربية وأشار إلى الاهتمام المتزايد بتطوير التربية العملية والتصدي لبعض التحديات، فقد بادرت مؤسسات إعداد المعلمين إلى بلورة وتنفيذ نماذج جديدة للتربية العملية. وأخذت، في بعض الدول، تركز على إقامة علاقات أو ثقة بين برامج إعداد المعلمين والمدارس في محاولة لدمج جهود أساتذة الجامعة ومعلمي المدارس وموجهي المواد الدراسية. بالإضافة إلى جهود الطلبة للمعلمين والمجتمع المحلي في إطار منظم يسمح بالمشاركة والنمو المهني لجميع هذه الأطراف وبالتالي تبلورت فكرة إنشاء مدارس التطوير المهني في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث تم التركيز على أن تكون هذه المدارس بمثابة معامل للتجديد التربوي والتدريب العملي وأماكن لتنمية العاملين والتالي تطوير مهنة التعليم. وقد انتشرت حركة التعاون بين المدارس والجامعات خارج الولايات المتحدة الأمريكية إلى اليابان وأوروبا.

وفي نهاية الكلمة وجه عميد الكلية الشكر إلى راعي ورشة العمل سعادة الدكتور محمد بن جاسم الغتم رئيس الجامعة لدعمه ومؤازرته المستمرة لكلية التربية، كما وجه الشكر لمديرة مكتب الإشراف على التربية العملية الأستاذة منيرة خليفة آل خليفة وإلى المحاضرين والمشاركين واللجنة المنظمة للورشة.

وتناولت كلمة الأستاذة منيرة خليفة آل الخليفة مديرة مكتب الإشراف على التربية العملية أهمية تسليط الضوء على أهمية ربط المدرسة الميدانية بالأفكار النظرية. كما أن العلاقة بين كلية التربية في جامعة البحرين ووزارة التربية والتعليم علاقة وطيدة فمخرجات الجامعة هي مدخلات العملية التعليمية التعلمية في الوزارة ومخرجات الوزارة هي مدخلات العملية التعليمية

التعلمية في الجامعة. كما أشارت إلى التجربة الحالية في التربية العملية بأنها قد بينت أنه غالباً ما يجد المعلم نفسه بعيداً عن النظريات التي تعملها في الجامعة، فيشعر بفجوة واسعة بين النظرية والتطبيق وإن تنظيم مثل هذه الورش والندوات ما هي إلا تضييق لهذه الفجوة. فلا يخفي على أحد أن التطوير المهني المستمر لقدرات المشاركين في العملية التعليمية / التعلمية له أهمية كبيرة لجميع الفئات سواء كانوا أساتذة مشرفين أو معلمين أو إداريين. كما أكدت الأستاذة منيرة آل خليفة أهمية ارتباط نوعية التدريب بحاجات المتدربين والكفاءات الأدائية التي يظهر الواقع العلمي والبحث العلمي ضرورة تطويرها وهذا ما تم تأكيده في الورشة هذه.

وفي نهاية الكلمة وجهت مديرة المكتب إلى راعي ورشة العمل سعادة رئيس الجامعة الدكتور محمد بن جاسم الغتم على دعمه وتشجيعه الدائم، كما وجهت الشكر كذلك للمسئولين بوزارة التربية والتعليم على حضورهم وتعاونهم. وقد تضمن برنامج الورشة الذي استمر يومين فترتين نظرية وعملية في كل يوم، فقد حاضر في اليوم الأول الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي والأستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن عن التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية... تبعتها ورش عمل موزعة حسب التخصص.

وقد حاضر الدكتور راشد حماد الدوسري والدكتور نعمان صالح الموسوي في اليوم الثاني عن تقويم التدريس الفعال في المواقف التعليمية – التعلمية .. تبعتها ورش عمل موزعة حسب التخصص.

وقد ترأس جلسات الورشة الدكتور سامح الخفش والأستاذ سعيد مراد.

وتشكلت لجنة إعداد ورشة العمل وتنفيذها من الأعضاء على النحو التالي:

١- أ. د. عبدعلي محمد حسن.
٢- د. سمير إيليا.
٣- أ. منيرة خليفة آل خليفة.
٤- أ. أمينة عبدالله هرمس.

كما شارك أعضاء مكتب الإشراف على التربية العملية في عملية تنظيم وتنفيذ الفعالية وهي:

١- د. سامح الخفش.
٢- أ. سعيد مراد.
٣- أ. وحيد الخان.
٤- أ. أمينة عبدالله هرمس.
٥- السيدة عائشة بحر.

أ. منيرة آل خليفة
مديرة مكتب التربية العملية

التقرير الختامي لفعاليات ندوة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين

"نحو منهج دراسي متطور في عالم متغير"

بتنظيم من قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، عقدت ندوة علمية تحت عنوان "نحو منهج دراسي متطور في عالم متغير" وذلك في المدة بين ١ إلى ٢ مايو، ٢٠٠١ بلغ عدد المشاركين فيها (١٥٠٩ من داخل البحرين وخارجها؛ بينهم أربعة متحدثين بأوراق أساسية، وخمسة متحدثين بأوراق فرعية.

حظيت الندوة برعاية كريمة من رئيس الجامعة الدكتور ماجد بن علي النعيمي. وافتتحت بكلمتين توجيهيتين سلطتا الضوء على مسوغات تطوير المناهج في وطننا العربي، وما يجب لها أن تكون عليه.

كانت الأولى للدكتور خالد أحمد بوقحوص عميد كلية التربية في جامعة البحرين، والثانية للأستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن رئيس قسم المناهج وطرق التدريس.

تضمن برنامج الندوة خمس جلسات علمية على امتداد الفترتين الصباحية والمسائية لمدة يومية. تناولت الجلسة الصباحية من اليوم الأول مناقشة ورقتي عمل. عرض الأستاذ الدكتور وليم عبيد في ورقة العمل الأساسية الأولى تصوره لنقله نوعية في بناء المنهج، وخلص إلى مجموعة من الرؤى المستقبلية في هذا الشأن. وتحدث الأستاذ الدكتور بدر سعيد الأغبري والدكتور عبدالرحمن عبدالسلام جامل عن دور الإدارة التعليمية في تطوير المناهج الدراسية.

وتمت مناقشة ورقتي عمل في الجلسة المسائية من اليوم الأول. تحدث الأستاذ الدكتور أسعد نصر الله السكاف في ورقة العمل الأساسية الثانية عن دواعي تطوير المنهج المدرسي متخذاً من لبنان حالة من حالات الدول العربية. وتحدث الدكتور محمد مقداد حول دور اتجاهات المعلمين في تحقيق تطوير المناهج التربوية.

وخصصت الجلسة الصباحية الأولى من اليوم الثاني لمناقشة ورقتي عمل. تحدثت الأستاذة الدكتورة كوثر كوجك في ورقة العمل الأساسية الثالثة عن دمج القضايا العالمية المعاصرة في المناهج الدراسية المتطورة، وتركز العرض حول تجربة جمهورية مصر العربية. كما تحدث الأستاذ الدكتور عبدعلي محمد حسن عن دور المنهج المدرسي في تعميق قيم الانتماء والمواطنة.

وخصصت الجلسة الصباحية الثانية من اليوم الثاني لمناقشة ثلاث أوراق عمل. تحدث الدكتور صوما أبو جودة في ورقة العمل الرئيسة الرابعة عن تطوير مناهج العلوم لمواجهة تحديات العصر. وتحدث الدكتور فيصل الملاعبداالله عن أهم مشكلات مناهج التربية الرياضية المدرسية واقترح مجموعة من الحلول لمعالجتها. وتحدثت الدكتورة إلهام عبدالحميد حول صورة تطوير منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء رؤى معلمي وأساتذة الفلسفة والمناهج.

أما الجلسة الختامية للندوة فقد خصصت لعرض تقرير الندوة والتوصيات، وتولي ذلك الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي.

خلص المشاركون في الندوة سواء الذين قدموا أوراق العمل، أو الذين أسهموا بالمداخلات والمناقشات إلى بلورة مجموعة من المسوغات التي تستدعي تطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي. كما تمت بلورة مجموعة من التوصيات، وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً : مسوغات تطوير المناهج الدراسية:

إن تفجر المعرفة الإنسانية، وتضاؤل المدة تتضاعف فيها هذه المعرفة، ودفق المعلومات الهائل، والعيش في عصر الإنترنت، وانتشار القنوات الفضائية، والتمازج الثقافي الميسر، تضغط بقوة عالية نحو إعادة بناء المناهج بمرونة تسمح باستيعاب المستجدات بشكل دائم، وهي تدعو ألا يكون التطوير صدى لما يحدث في الغرب المتطور، بل معينا ينبع من الواقع، وينسجم مع ظروف المجتمع الذي يطبق فيه المنهاج المطور بحيث يحفظ الهوية الثقافية لهذا المجتمع. وعلاوة على ما تقدم، فقد خلص المشاركون إلى أن أبرز المسوغات لتطوير المنهج هي ما يأتي:

١) تخلف ما يجده الطالب في المناهج الدراسية عما يلاحظه من وسائل الإعلام حيث يبدو ما يتعلمه الطالب من المناهج وكأنه من الماضي السحيق.

٢) التطور المتسارع في العالم والذي يشتمل حقول المعرفة بأكملها، والإنجازات العلمية، وكل وجه من وجوه النشاط الفكري العام، وعدم مواكبة مناهجنا للتطور والتفجر المعرفي، والثورة الحاسوبية، اتساع استخدام شبكة الإنترنت التي باتت تهيمن على مجتمعنا كبوابة من العولمة، فتلقي بظلالها، وتفرض علينا التعامل مع معطياتها، والتأقلم مع نتائجها والاستفادة من مخرجاتها وخاصة ما يتعلق منها بالمعرفة الواسعة، والمساهمة في إنتاجها، والتخلص من استهلاكنا للمعرفة ومن التردد في الصرف عليها والاستثمار فيها.

٣) انخفاض مستوى مناهجنا عن مستوى طموحاتنا وتطلعاتنا في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، وإعداد أبنائنا بناتنا إعداداً متكاملاً للحياة بكل متطلباتها ومتغيراتها.

٤) ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية وإهمال المقررات لمهارات التفكير العلمي المتمثلة في حل المشكلات وصنع القرارات، وإصدار الأحكام؛ وانخفاض التركيز على التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة في المناهج العامة.

٥) عدم تبني مناهجنا المدرسية ما تنادي به التوجيهات التربوية المعاصرة منذ أكثر من نصف قرن من الزمان للتحول من التركيز على الحفظ، والتسميع الآلي، إلى تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وإعداد أبنائنا للحياة من خلال تنمية مهارات التواصل، والتحدي، وحل المشكلات، وتعزيز الهوية، وتنمية قيم الانفتاح الواعي والديمقراطية المسئولة في إطار من القيم الدينية والمجتمعية.

ثانياً : التوصيات

خلص المشاركون في الندوة إلى التوصيات الآتية:

١) إتباع أسلوب الدمج لتضمين القضايا المعاصرة في المناهج القائمة بعد تحديد مضمون كل من هذه القضايا ومحتواها بما يتفق ومعطيات البيئة المحلية. مع ترك حيز لاستيعاب المستجدات في هذه القضايا بحيث لا تكون معالجتها جامدة متحجرة عند لحظة بناء المنهج وتأليف الكتاب المدرسي.

٢) إشراك الهيئات المدنية والمعلمين والتلاميذ في تخطيط المناهج وتطويرها مع تحمل ذوي الاختصاص المسئولية الأولى في إعادة بناء هذه المناهج ومتابعتها بالتقويم المستمر.

٣) تخصيص جزء من ميزانية تطوير أي منهج للمتابعة والتقويم الجاد الخارجي السليم بما يكفل المواءمة بين البحث والتطوير Research & Development لضمان سلامة بناء المنهج.

٤) ربط النظرية بالتطبيق مع التركيز على المشكلات البيئية المحلية بحيث تكون المادة ذات معنى للمتعلم تعينه على فهم بيئته المحلية، وتزرع فيه الانتماء لوطنه وأمته، وتدفعه إلى مواصلة التعلم مدى الحياة بعد أن تكسبه مهارات التعلم الذاتي، مع مراعاة عدم تجاوز المادة مستوى المتعلمين الفكري والنفسي ومستوى نضجهم المعرفي بشكل عام.

٥) الانتباه إلى منزلق ازدحام المواد وتراكمها بحيث لا يحتشد في المنهج مواد عسيرة التطبيق لا تتسع لها الساعات الأسبوعية المخصصة للتدريس. إذ يجب أن ينصب التركيز على الاعتدال في تحديد الموضوعات التي تحقق المراد والأهداف بأقصى استثمار للوقت.

٦) عدم التسرع في الاقتباس مما تم عند الآخرين والإقتداء بهم، فالاقتباس يجب أن يتم في مناخ من النظرة الناقدة، والتأمل، والاصطفاء، فلا نتبنى إلا ما هو منسجم مع موروثنا الثقافي من جهة ومع ما لدينا من قدرات وإمكانات ومع ما لأبنائنا من تطلعات.

٧) التركيز على تنمية مهارات التفكير العلمي بما يكفل للطالب أن يحيا في مجتمعه مسلحا بفكر ناقد مبدع يمكنه من حل مشكلاته بعقلانية ومن إصدار الأحكام واتخاذ القرارات السليمة في حياته وعمله.

٨) العمل على تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بما يكفل تخريج معلم قادر على مسايرة التطورات الحديثة في المناهج وطرق التدريس.

قراءة في كتاب

الصحة النفسية
منظور دينامي تكاملي للنمو
في البيت والمدرسة
للدكتور مصطفى حجازي

إعداد

أ.د. أحمد أوزي

قراءة في كتاب: الصحة النفسية
منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة

للدكتور مصطفى حجازي

إعداد أ.د. أحمـــــد أوزي
كلية التربية – جامعة البحرين

تقديم

صدر مؤخراً عن المركز الثقافي العربي كتاب جديد للدكتور مصطفى حجازي أستاذ علم النفس بجامعة البحرين، يحمل عنوان "الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة". ويأتي هذا الكتاب تتويجاً لمؤلفاته العديدة والتي نذكر منها ما يلي:

- الأحداث الجانحون (١٩٧٥)، طبعة ثالثة بعنوان تأهيل الطفولة غير المتكيفة (١٩٩٥).
- الفحص النفساني (١٩٩٣) طبعة ثالثة.
- التخلف الاجتماعي (مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور) ٨ طبعات آخرها عام (٢٠٠١).
- الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة. طبعة ثانية (١٩٩٠).
- معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة عن لابلاش، طبعة ثالثة (١٩٩٧).
- ثقافة الطفل العربي (١٩٨٩).
- حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوات الأصولية، (١٩٩٨).
- تقويم تدريب المعلمين، (١٩٩٦)، وزارة التربية والتعليم. دولة البحرين.

إن الذي يتأمل عناوين المؤلفات السابقة وموضوعاتها يجد أن هناك خيطار رابطا بينها وبين المؤلف الجديد، جعل المؤلف يتوخى تحقيق أهداف محددة من كتاباته. فمن تناوله لظاهرة الانحراف كظاهرة تنخر جسم المجتمع وتهدر طاقاته البشرية الثمينة إلى تشخيص أسبابها ثم تحليل الوضعية الاجتماعية المختلفة للإنسان العربي وما تنتجه من سيكولوجية تتسم بالقهر والإحباط، مما يكبل نهضة المجتمع وتطوره، إلى تحليل الدور الذي يلعبه

الاتصال في الإدارة التي تلعب دوراً أساسياً في التنمية وإبراز قيمة التدريب النـاجح للكـادر التربوي، ومروراً بضرورة تدقيق المفاهيم العلمية توخياً للوضوح والدقة التي تتطلبها المعرفة السيكولوجية في التواصل العلمي، إلى وصف وتحليل أهمية الثقافة في صنع شخصية الإنسان العربي، بدءاً بطفولته التي تتكون فيها ركائز شخصيته، ثم القيام بوقفة تأملية لمراجعة طبيعـة الثقافة العربية في عالم اليوم وانحصارها بين القنوات الفضائية والدعوات الأصولية والتساؤل عن الدور الذي يمكن أن تلعبه ثقافة كهذه في أفق الألفية الثالثة، إلى صدور الكتـاب الأخيـر وليس الآخر والذي يحلل فيه الدكتور مصطفى حجازي ويستقصي بشكل دقيق مواطن الخلـل في عملية التنشئة الاجتماعية، ذلك الخلل الذي قد يؤدي بالشخص إلى الابتعـاد عـن تحقيـق الصحة النفسية المنشودة والوصول إلى الاقتدار، والفعالية، والإنتاج، الذي يتطلبه عالم اليـوم من الفرد، لفرض مكانته وإبراز قدراته فـي المجتمـع وللـصمود ومواجهـة الـضغوطات والتحديات اليومية الكثيرة.

وكتاب "الصحة النفسية"، يتكون من ٣٣٦ صفحة مـن حجـم ٢٤x٢٧ . تتمفـصل أجزاؤه إلى مقدمة وتسعة فصول ومراجع؛ تغطي بالترتيب الموضوعات التالية:

نقرأ في الباب الأول المعنون "الأطر العامة للصحة النفسية: نظرة شـمولية تحليليـة نقدية" الموضوعات التالية، حسب عناوين فصولها:

١ - نظرية الصحة النفسية (النشأة، المقومات والأبعاد، والقضايا).
٢ - السواء واللا سواء: القضايا والتشخيص.
٣ - الصحة النفسية: ما بين البيولوجيا والسوسيولوجيا.

أما الباب الثاني فيتناول موضوع الصحة النفسية والأسرة، وبدوره يحتوي على عـدة فصول، خصصت للموضوعات التالية:

١ - الرباط الزوجي ومقوماته.
٢ - تصدع الروابط الزوجية: أنواعها وآثارها على الأولاد.
٣ - علاقات الوالدية – البنوية: الوظائف والإشكالات.

في حين خصص الباب الثالث للصحة النفسية والمدرسية، عالج فيه المؤلف عدة محاور تتعلق ببينات النظام المدرسي والحاجات النفسية للفئات الخاصة. ويختم المؤلف كتابه بتخصيص الفصل الأخير منه للقيام بإطلالة مستقبلية على موضوع الصحة النفسية في علاقتها بالعولمة.

ونعرض فيما يلي نبذه مختصرة عن محتويات الكتاب: يستهل الدكتور حجازي مقدمة مؤلفة بالتساؤل عن دواعي تأليفه لكتاب جديد في مجال الصحة النفسية، خاصة وأن المكتبة العربية تعرف العديد من الكتب في هذا المجال. غير أن العنوان الفرعي للكتاب يعفيه في الواقع من الإجابة عن هذا التساؤل، ذلك أننا لا نجد مؤلفات عربية تتناول موضوع الصحة النفسية من منظور متكاملي وشمولي وربط ظواهر الصحة النفسية بأسبابها الرئيسة ومعالجة موضوعاتها في سياقها الدينامي الأسري والمدرسي بأسلوب علمي دقيق وواضح ومشوق، يفيد القارىء العادي ويعمق معارف الباحث المتخصص ويستفز فضوله العلمي ويدفعه إلى المزيد من البحث والاستقصاء.

إن المتصفح للعديد من الكتب التي تتناول الصحة النفسية يجد معظمها تخلط بين العديد من المفاهيم الأساسية التي كان من المفروض أن تكون واضحة حتى تحدد ميدان هذا التخصص العلمي بما يفيد عدم الخلط بينه وبين المجالات القريبة منه والمتكاملة معه. ومن أج لهذه الغاية نجد المؤلف يعرض بطريقة بيداغراجية فعالة مفاهيم مركزية يُعد إدراكها وفهمها أساسيا في التعامل مع هذا التخصص، مبرزا مدلول الصحة النفسية التي تهتم والاضطرابات النفسية والتكيفية للأشخاص الأسوياء، تمييزاً لهذا المجال من الطب العقلي الذي يهتم بالذهان والعصاب. والباحث لا يتناول موضوع الصحة النفسية بشكل نظري مجرداً عن الواقع الإنساني في ظل الغيرات العالمية الراهنة. مما يعطي الكتاب قيمة وأهمية راهنة، تجعله أداة علمية معرفية هامة وسنداً توعوياً علاجياً في الوقت ذاته.

إن الإنسان الذي يعيش في العالم المعاصر يواجه العديد من التحديات التي يحتاج معها إلى مضاعفة تعزيز قواه النفسية لتحير طاقاته استغلالها على أفضل وجه "لقد أدى تعاظم التحديات الحياتية المعاصرة، و تعقد الحياة المدنية بشكل غير مسبوق، وتصاعد المتطلبات والضغوطات التي تفرضها على الناس، إلى جعل مسألة التكيف والقدرة على إدارة دفة الحياة...تتطلب توظيفاً للقدرات والفرص غير مسبوقين." ص١٢. إن مجرد البحث فيما يعزز الطاقة للفرد في عالمنا المعاصر وهو يواجه السيل العارم من المشكلات ذات الطبيعة

المهنية والأسرية يُعد في حد ذاته من أولويات التأليف والبحث وبخاصة إذا كان من صنف الباحثين المتمرسين بميدان السلوك والظواهر النفسية في السواء واللاسواء. ومن ثمة فإن كتاب الدكتور مصطفى حجازي صدر في وقت تشتد فيه الحاجة إلى مؤلفات من هذا الصنف لتفيد القراء المهوسين بقضايا التربوي والتعليم بشك لعام ولتخصب أبحاث واهتمامات المتخصصين منهم، ولتشكل أيضاً عوناً وسنداً نفسياً لعموم القراء الذين يجدون في خطاب الكتاب ما يؤازرهم ويشد عضدهم وهم يواجهون ضغوطات الحياة المتكالبة على إنسان الألفية الثالثة. ولأهمية الكتاب فإننا سنجازف بتقديم خلاصة لأهم قضاياه معترفين منذ البداية بأن كتاباً كهذا، لمؤلف في المستوى العلمي لصاحبه يصعب اختزال أفكاره ومعانيه الهامة والمبثوثة عير سطوره وليس فقط بين تضاعيف أبوابه وفصوله العديدة، فالكتاب الذي يقدمه لنا الدكتور حجازي من الكتب التي لا غنى للقارىء من تحقيق التواصل المباشر معها، لملامسة أفكار واشرافات صاحبها بطريقة تعاطفية (sympathie) بالمعنى البرجسوني للكلمة، أي بكيفية مباشرة، تزول فيها كل الحواجز التي قد يتسبب فيها الاختزال والتلخيص أو النقل أو الترجمة في اكتشاف الجديد والأصيل فيها.

الباب الأول :

يعالج الفصل الأول من الباب الأول للكتاب والمعنون "**نظريات الصحة النفسية : المقومات والأبعاد والقضايا**" العديد من المفاهيم التي تعد مفاتيح الفهم العلمي الدقيق والسليم لمدلول الصحة النفسية ولأبعادها ولقضاياها ولإشكالياتها الأساسية. فالمؤلف يستهل هذا الفصل بمقدمة تاريخية تضع على الصحة النفسية في إطاره التاريخي ثم يتطرق بعد ذلك إلى مختلف تعاريف الصحة النفسية المتداولة في هذا العالم، أو تلك التي تقترحها الجمعيات والمنظمات العالمية المهتمة بالموضوع، وكذلك نوع الإشكاليات التي تطرحها مختلف التعاريف المقترحة وطبيعة الزوايا التي ينظر كل منها إلى الموضوع. ويبرز هذا الفصل بوجه خاص تعدد النظريات في مجال الصحة النفسية وارتباط كل واحدة منها بأعراض معينة وإغفالها "**الطابع الكلي للإنسان المنغرس في الوجود الذي هو في حالة صيرورة**" ص ٣٢. لذلك فإن المؤلف يشدد في نهاية عرضه لمختلف الآراء والتعارف ووجهات النظر على ضرورة دراسة الصحة النفسية بشكل كامل، أي على الصعيد الفردي والجماعي لما يوجد من تلاحم بينهما وتبادل التأثير والفعل ورد الفعل" **وهكذا يتضح أن الصحة النفسية هي حالة بنيوية وظيفية، نمائية، جدلية كيانية. وتتوقف نوعية الصحة ومستواها وغناها على هذا**

التكامل الفاعل. ذلك ما نرى أنه يشكل "نوعية الحياة" كتعريف للصحة النفسية، وليس مجرد تعداد سردي للخصائص والمقومات ..." ص٥٨.

أما الفصل الثاني المعنون "السواء واللاسواء: قضاياهما وتشخيصهما فهو يركز على تحليل مفهوم السواء واللاسواء في اللغتين العربية والإنجليزية مبيناً التلاقي والاختلاف بينهما، ثم ينتقل بالقارىء إلى عرض منظور الصحة العقلية للسواء واللاسواء، ثم المنظور النمائي المثالي، مروراً بكل من المنظور الإحصائي والمنظور الثقافي ، مبرزاً ف يالوقت ذاته ما يطرحة كل منظور على حدة من إشكالات بالنسبة للدارس الذي قد لا يجد إجابات شافية ومقنعة في الموضوع بقدر ما يستنتج من قراءته أن الصحة النفسية كغيرها من الظاهر النفسية التي يهتم بها علم النفس تتميز بالخصوبة والتعقيد الذي تتهافت معه كل مقاربة واحدية الاتجاه لموضوعها المعقد.

ويخلص المؤلف في نهاية هذا الفصل الزاخر بالمعلومات المفيدة والقيمة في مجال الصحة النفسية إلى تقديم رؤيته للموضوع، كما عودنا على ذلك، مما يجعله ليس مجرد سارد أو عاكس للنظريات في الموضوع، وإنما هو باحث أصيل، له وجهة نظره في الموضوع، يتبناها خلال التعامل اليومي مع ظواهر الصحة النفسية في مجالات الإدارة والمجتمع والمؤسسات التعليمية. إن مسألة السواء واللاسواء ترتبط في نظر المؤلف بمستوى التحدي الذي يطرحة كل مجتمع ونوع الثقافة المهيمنة فيه. ذلك أن كل مجتمع إلا وله سياسته وإيديولوجيته وثقافته ومعاييره التي تطرح نمطاً معيناً للصحة النفسية تجعله أنموذجياً لقياس السواء واللاسواء. وهذا المعيار يظل بدوره معياراً نسبياً قابلاً للتجديد والتغيير، تبعاً لقانون الصيرورة الجدلية الذي يطبع كل شيء في الكون.

أما الفصل الثالث والأخير من الباب الأول فإن المؤلف عنونه بالصحة النفسية بين البيولوجيا والسوسيولوجيا، يستهله بموضعه الصحة النفسية، كغيرها من الوقائع التي يهتم علم النفس بها. فالصحة النفسية هي محصلة كل ما هو بيولوجي وسوسيولوجي؛ وذلك لما بين الجانبين معاً من تفاعل مستمر وبالغ التعقيد: "**والفصل بين العقلي والجسدي – العصبي هو إلى حد بعيد فصل زائف. حتى أكثر حالات النفس البشرية نبلاً وسموا مشروطة بمرتكزاتها البيولوجية المتعلقة بكيمياء الدماغ أو بالرصيد الوراثي ونوعيته**" ص ٨٥

وبهذا الطرح لموضوع الصحة النفسية فإن المؤلف يجنبنا الدخول في متاهات الدهاليز المظلمة التي ترددت فيها العديد من النظريات الكلاسيكية التي كانت تعالج سلوك الإنسان من منظور الوراثة والبيئة ويقدم لنا منظوراً متقدماً للمسألة، منظوراً يربط الصحة النفسية في تعقدها وخصوبة معالجتها بالواقع المعيش للإنسان، مثلها في ذلك مثل ظواهر النمو النفسي التي لا تحدث في المختبر، وإنما تخضع قبل كل شيء لمواقف "**الحياة العادية على اختلاف دوائرها بدءاً بالأسرة والحي والرفاق والمؤسسات، وانتهاء بالأطر الاجتماعية الثقافية العامة.**" ص٨٥ . ولأهمية الرصيد الحيوي البيولوجي والجانب السوسيولوجي في مسألة الصحة النفسية فإن المؤلف خصمها بتحليل دقيق على امتداد الفصل كله، منتهياً إلى الإقرار بتبنيه منظور استبعاد الاختلافات البنيوية والوظيفية والنمائية والجدلية التي تشكل حالة خاصة بكل شخص على حدة، تبعاً لنوع القوى الكامنة لديه والفاعلة ومقدار تفاعلها بمجاله الاجتماعي، مما ينبغي معه الحرص على عدم اختزال تشخيص الصحة النفسية في عامل أو آخر، وإنما كما جاء على لسان المؤلف نفسه "**إبقاء الرؤية مفتوحة الأفق، متحررة من أسر النظريات الجزئية التي رغم تماسك رؤيتها قد تهمل عناصر حاسمة في تحديد الحالة**" . ص١١٣

الباب الثاني :

يتناول الباب الثاني من الكتاب المعنون، الصحة النفسية والأسرة، مكانة الأسرة ودورها في المجتمع، بوصفها الخلية الاجتماعية الأولى التي يترعرع فيها الكائن الإنساني وينشأ، مكتسباً الخبرات الأولى التي تحدد إلى أبعد مدى، رصيده في الصحة النفسية. ولأهمية أدوار الأسرة وحيويتها فإن المؤلف خصص لها عدة نقاط عالجها بكثير من التحليل والدقة التي تبرز مكانة كل عامل من العوامل المتفاعلة في بنيتها وجدليتها وعلاقاتها الدينامية التي تتفاعل فيما بينها وتؤدي في النهاية إلى رسم لوحة فريدة لا تتكرر ألوانها وخطوطها. وقد أطلق المؤلف على هذه الأسس أو الألوان الأساسية التي تؤثر في شخصية كل فرد وتحدد معالم صحته أو علته النفسية، المربع البنيوي المكون من أربعة أركان، هي:

١ - العلاقات الزوجية.
٢ - العلاقات مع المحيط.
٣ - العلاقات الوالدية.
٤ - العلاقات بالأخوة.

إن هذه الأركان الأربعة هي التي تحدد مقدار الصحة أو المرض النفسي للفرد، خلال احتكاكه وتفاعله مع بنياتها وصيروريتها، دون إغفال الدور الحاسم الذي تلعبه أحوال المجتمع الثقافية والاقتصادية والسياسية في مسار العلاقات الأسرية عامة وعلى العلاقات الزوجية خاصة.

هذا وقد ركز المؤلف بوجه خاص في هذا الباب على الرابطة الزوجية وما تفرزه علاقات ذات تأثير على الصحة النفسية، ليس على الزوجين فحسب وإنما تتعدى ذلك إلى أفراد العائلة وإلى الأبناء بشك لخاص. كما يتناول المؤلف دور الأبناء في تعزيز الرباط الزوجي، لما يحققونه من حاجات نفسية واجتماعية بشكل يساهم في الصحة النفسية للأبوين أو ما قد يسببونه من تعثر في العلاقات الزوجية في حالة ولادتهم بإعاقة بالغة.

إن الدكتور حجازي خلال تحليله ومعالجته لموضوعات هذا الباب لم يغفل العديد من العوامل التي تساهم من بعيد أو قريب في تكافؤ العلاقة الزوجية، كعامل الثقافة والنضج العاطفي والمكانة الاجتماعية والتوقعات والأدوار والإيهامات التي يكونها كل زوج عن الآخر عن مفهومه للزواج ودوره فيه، مما يلقي بدون شك ، بضلالة على العلاقة الزوجية ويسوقها إلى بر الأمان أو إلى التصدع والانهيار. وهو في تحليله ووصفه هذا، يظهر خبيراً نفسياً واجتماعياً دقيقاً يتفاعل مع موضوعة ويرسم بريشته البارعة، الحالات المتعددة، المعيشة في المجتمع.

الباب الثالث:

تناول المؤلف في الباب الثالث من الكتاب المعنون بالصحة النفسية والمدرسة العديد من المواقف والأدوار التي تلعبها المؤسسة المدرسية في حياة طلابها، مخصصاً حيزاً هاماً في هذا الموضع لتحليل العلاقات المدرسية. والواقع أ، القراءة المتأنية لهذا الباب من الكتاب بفصوله العديدة الغنية بالمعلومات والأفكار تجعل القارىء بعد هذه القراءة ينظر نظرة جديدة إلى طبيعة العلاقات في القضاء المدرسي ويحسب لها حسابها، لشدة تأثيرها على الصحة النفسية للمتعلم وعلى مردوده الدراسي، بكيفية إيجابية أو سلبية.

هذا، وقد استهل الدكتور حجازي هذا الباب بالقول إنه "**إذا كانت الأسرة توفر مرتكزات الصحة النفسية أو المرض، فإن المدرسة هي المؤسسة التي تشكل منحى وتوجه هذه المرتكزات فتعطيها الدفع اللازم كي تجسد في الواقع والممارسة...**" ص ٢١٩

كما يخصص المؤلف في هذا الباب حيزاً هاماً لتحليل وضعية التحاق الطفل بالمدرسة مبيناً دلالة ذلك وأبعاده النفسية والاجتماعية على شخصيته ونموه، إذ يُعَد هذا الحدث بمثابة عملية فطام نفسي للطفل ونقطة انطلاق فعلي لبناء المشروع المعرفي. ويحذر المؤلف من الأساليب والاتجاهات التقليدية التي كانت المدرسة تتبناها، تلك الاتجاهات التي كانت تُعد نفسها غير معنية سوى بالتعلم دون ما سواه، فتقوم باختزال المتعلم وتحويله إلى بعد معرفي فقط، وهو هنا أشبه ما يكون بآلة لطحن المعلومات واجتياز الامتحانات، مما يقضي على جوانب أخرى هامة من شخصيته. فالنمو – كما يقول المؤلف "**مشروع متكامل لا يمكن الاهتمام بجزء منه دون آخر..**" ص ٢٣٥

ويخصص المؤلف حيزاً هاماً من هذا الباب لتحليل ديناميات العلاقات المدرسية، تلك العلاقات التي تتم بين المدرس والتلميذ أو بين التلميذ وزملائه أو بين التلاميذ والأطر الإدارية للمدرسة. ففي معرض تناوله لهذه العلاقات وانعكاسها على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى نضج شخصيتهم وتفتحها أو العكس يقدم الدكتور حجازي تحليلاً دقيقاً يشخص فيه جنوح رؤية كل من المدرس والتلميذ في إدراكه للآخر، مما يساهم في تعقد علاقة التعاقد التي تربطهما خلال العملية التعليمية – التعلمية، والتي تفترض في نجاحها حداً أدنى من التواصل النفسي. ولعلنا نذكر في التراث التربوي العربي الفقيه الذي أعاد طفلاً إلى والده قائلاً له إنني لا أستطيع أن أعلمه لأنه لا يحبني. وهكذا أبرز المؤلف وجود خلفية نفسية نشطة لا واعية لدى المدرس تنشط اتجاهاته نحو التلاميذ بحيث "**ينفتح عفوياً لتلميذ ما، بينما ينصرف عن آخر. يتواصل مع الأول بينما يتجاهل الثاني. أو يكون تلميذ ما محط اعتزازه وتقديره حتى يصرف النظر عن قضية الاجتهاد. وقد يلعب دوراً أبوياً عطوفاً تجاه تلميذ آخر فيعطف عليه وتتسم علاقته معه بالرعاية ... المهم أن كل تلميذ قد يكتسب لدى المعلم دلالة وجدانية عفوية، ويعطي مكانة ما انطلاقاً من نوع ومنحى هذه الدلالة. كما تقوم بينهما عملية تفاعل لا واع يتم بصمت في الكثير من الأحيان، ولا يظهر منه إلا نتائجه ف يالإيجاب كما في السلب .. وبالطبع فإن التلميذ هو الطرف الأكثر تأثراً. فهو موضع الحكم وإسباغ المكانة تبعاً للدلالة التي اتخذها في لا واعي المعلم، وتبعاً لما حرك لديه من ملفات نفسية تاريخية**" ص ٢٢٨.

إن هذا التحليل الذي يقدمه المؤلف للعوامل المشوشة للعلاقات التفاعلية في الوسط المدرسي لهي نبراس يضيء فضاء العملية التعليمية – التعلمية ويجعل المدرس على وعي بآلياتها وميكانيزماتها حتى يكون على دراية تامة بها ومستبصراً أبعادها ويتحرر من آثارها السلبية ويحاول قدر المستطاع التحلي بالنظرة الموضوعية في التعامل.

كما نجد الكتاب يخصص لعلاقة الأهل وعلاقة المدرسة بالأهل حيزاً لما لهذه العلاقة من تأثير في تكيف التلميذ وانضباطه المدرسي. فقد أبرز المؤلف في معرض تحليله لهذا الموضوع أن علاقة الأهل بالمدرسة لا تنشط عادة وفي كثير من الأحيان "**إلا حين يصادف الطفل صعوبات تحصيليه، أو يقع في مشكلات سلوكية تجعله يصطدم بالنظام المدرسي العام...**" ص ٢٣٢

الواقع أن التكيف الدراسي للتلميذ يقتضي تحركه في فضاء يسوده مناخ الصفاء والتعاون بين الأهل والمدرسة "فلقد أصبح معروفاً أن اهتمام الأهل بتهيئة أطفالهم للدراسة ومتابعتهم، والتنسيق مع المدرسة هو أكبر عوامل النجاح التحصيلي ..." ص ٢٣٢. على أن المؤلف لا ينهي حديثه في هذا الفصل من الكتاب دون أن يعرج على إثارة مشكل أساسي يتعلق بتهافت المعادلة التي تربط بين نجومية الدرجات المدرسية ونجومية النجاح في الحياة، مستشهداً بالعديد من الدراسات العلمية الحديثة التي تدعو إلى انتهاج أسلوب جديد في النظر إلى المتعلم والعمل على تحرير طاقاته المختلفة وتنميتها لتحقيق الفعالية المطلوبة منه في عصر السوق العالمية التي يحكمها سيادة البقاء للأجود والأفضل.

ويختم المؤلف كتابه بالفصل التاسع، حيث يقوم بإطلالة مستقبلية على العولمة والصحة النفسية. والواقع أن هذا الفصل الأخير يشكل موضوعاً جديداً لم تتطرق إليه بعد الأبحاث النفسية في مجال الصحة النفسية. وقد استطاع الباحث بنظرته الاستشراقية في مجال الدراسات المستقبلية أن يقدم للقارىء تحليلاً دقيقاً لما يمكن أن تكون عليه الوضعية النفسية الصحية في عصر العولمة. فلقد عالج المؤلف القضايا التي يطرحها العالم الجديد، كعلاقة العلم بسوق العمل ومميزات عالم الدراسة والثقافة والإعلام والمعلومات والوجه المظلم للعولمة .. إلخ في مجتمع الدولة المحدود، إلى العيش في المجتمع الدولي المنفتح على العالم كله، وما يتطلبه ذلك من توسيع أكبر لأفق الإنسان وتطوير قدراته ومهاراته، وبخاصة في عالم يحكمه التغير والتطور السريع "لأول مرة يجد المرء ذاته لا يستطيع معها ضمان فاعلية مخططاته المستقبلية وأهدافه الوجودية .." ص ٣٠١. ويشير المؤلف في هذا الصدد إلى

الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية المستديمة المتجددة والمتطورة في هذه النقلة النوعية، حيث يرى أن "التعليم سيصبح دائماً وسيأخذ وقتاً متزايداً من ساعات العمل لمواكبة المستجدات المتكاثرة وما تحمله من تحولات ..." ص ٣٠٢. إن على التربية والتعليم أ، تضطلع بتنشيط كل فاعليات الإنسان وقدراته من أجل استيعاب التغير ولعب دور المواطن العالمي. بيد أن هذا الأمر لا يخلو من صعوبات تجعل الإنسان يستبدل هويته الثقافية الوطنية بهوية كونية وعالمية وما يستتبع ذلك من معاناة نفسية.

والخلاصة أن هذا الفصل الأخير من الكتاب جد مشوق بدوره، فهو ينقل القارىء من المعيش والمألوف، إلى الجديد، وإلى القادم القريب إلينا؛ هذا الذي قد لا يستأذن في اقتحام بيوتنا وتغيير العديد من قيمنا وعاداتنا وسلوكنا، ليصبح سلوك وأخلاق الإنسان الكوني الذي طالما داعب أحلام بعض الفلاسفة. وقد يشعر القارىء وهو في نهاية الكتاب أنه بحاجة شديدة إلى المتابعة والقراءة في فصول هذا الوضع الإنساني الجديد، إنسان عصر العولمة وما ستصبح عليه صحته النفسية. ولقد وظف المؤلف مفهوماً جديداً للصحة النفسية في هذا الفصل الأخير، وهو مفهوم "الصحة النفسية المجتمعية"، وهو موضوع جديد لم تعالجه كتب الصحة النفسية من قبل ويفتح مجالاً وآفاقاً علمية جديدة. نسأل الله تعالى أن يمتع زميلنا الدكتور مصطفى حجازي بالصحة والعافية حتى يؤدي أمانة المتابعة العلمية البحثية في هذا المجال العلمي الشائق ويفيد القراء والطلاب الباحثين الذين ينتظرون منه بشوق كبير المزيد من أعماله العلمية الرصينة.

مكانة الكتاب وقيمته العلمية:

أ - كتاب الصحة النفسية للدكتور حجازي يتسم بمعالجة جديدة للموضوع، معالجة تبعدنا عن الكتب التقليدية في هذا المجال. فالكتاب يتناول قضايا الصحة النفسية في منابعها وجذورها الأولى ويصف كيف تترسب مختلف التفاعلات والظاهر النفسية وترسم بظلالها النماذج السلوكية المتسمة بالصحة أو المرض.

ب - إن هذا الكتاب لا يعالج موضوع الصحة النفسية كظاهرة مجردة عن إنسان في زمام ومكان معين. فهو كتاب يستحضر باستمرار في وصفه وتحليله

مناخ العصر وقيمه ومبادئه ومشكلاته الراهنة وما تتركه من بصمات على أصحابها، الشيء الذي يعطي الكتاب مكانة وقيمة علمية خاصة.

ج_ إن الأسلوب الذي يعالج به الكتاب قضاياه وموضوعاته يـُعد أسلوباً خاصاً ومتميزاً - في نظري – فهو أسلوب أقرب ما يكون إلى النحت أو الرسم بالكلمات – إن صح التعبير – فهو خلال وصفه يجسد الأحداث ويشخص الوقائع بشكل يجعل القارىء المتتبع يستحضر حالات ومشاهد أمامه في الموضوع (أنظر على سبيل المثال الباب المخصص للصحة النفسية والأسرة والباب المخصص للصحة النفسية والمدرسة).

د - إن الملاحظة الأساسية التي أسجلها على الكتاب أن عنوانه يبعده – في نظري– عن تعميم انتشاره بين القراء على اختلاف تخصصاتهم، والحال أن أهمية ما يتطرق إليه ويعالجه يجعله – في نظري – كتاباً أشبه ما يكون بالمتطلب السابق في المعرفة والتكوين، يحتاج إليه كل شخص مرشح للعيش في الحياة الاجتماعية المعاصرة بما تعج به من ضغوط ومشكلات، فتكون له هذه القراءة زاداً أو نبراساً يساعده على التغلب على العديد من المشكلات وتكسبه آليات السلوك الذي يقيه قدر المستطاع الوقوع في براثن المرض النفسي عن طريق، التبصر والوعي المناقضين للجهل والضلال.

على أنه يمكن التأكيد في نهاية هذه القراءة بأن الدكتور مصطفى حجازي عودنا نهجاً حميداً في كتاباته العلمية القيمة، مما جعلها تشكل معيناً لا غنى عنه للقارىء العربي على اختلاف مداركه وتخصصاته بشكل عام والقارىء المتخصص بشكل خاص، ولا أدل على ذلك من أن بعض مؤلفاته طبعت عشر مرات، لأهميتها العلمية وأسلوبها الواضح والدقيق. ولا أبالغ إذا قلت: إن كتاباته وأبحاثه تشكل مدرسة قائمة بذاتها في مجال الدراسات النفسية – الاجتماعية؛ فلا أعرف باحثاً مختصاً في هذا المجال لم ينهل من معارفه ومن كتبه. ويكفيه فخراً المعمار العلمي الرفيع الذي تفرغ لتشييده (معجم التحليل النفسي) وطلقات الرصاص يسمع دويها خلال الصرع الدامي في لبنان، وكأنه بعمله ذاك يريد أن يقول للمتنازعين : هذا هو الطريق السديد لبناء نهضة مجتمعية وليس ما تقومون به. وهو ها يذكر بالفيلسوف الألماني هيجل الذي كان يؤلف كتابه "فينومينولوجيا" الروح" ومدافع نابليون تدك حصون ألمانيا، ولم يبال بالأمر واستمر في كتابة دون توقف وهو يسخر من نابليون الذي ليس في

نظره سوى أداة في يد التاريخ لبلوغ فكرة المطلق. كما أن كتاب "التخلف الاجتماعي (سيكولوجيا الإنسان المقهور) أحدث بدوره رجة في صفوف عقول المثقفين العربي وبخاصة الباحثون في مجال الدراسات النفسية – الاجتماعية، فلا يخلو وجوده ضمن قائمة المراجع الأساسية لطلاب الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية.

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية

فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

إعداد
الطالبة،نعيمة بنت إبراهيم بن عبد العزيز الغنّام

إشراف
الدكتور، نعمان بن محمد صالح الموسوي

تاريخ المناقشة
يناير ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، وتعرف مجالات القوة والضعف في أدائها.

واستناداً إلى معايير إدارة الجودة الشاملة، قامت الباحثة بتصميم استبانة تحتوي على ٦٠ عبارة لقياس مستوى فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في مجالات التخطيط، وإدارة الموارد البشرية، ومتابعة التحصيل وتقويمه، واتخاذ القرار، والعلاقات الإنسانية، وإدارة العلاقة مع أطراف العملية التربوية. وتم تطبيق الاستبانة على ٣٢٤ معلمة يمثلن ٥٤ مدرسة ابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

خلصت الباحثة إلى أن أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية يرقى بصورة عامة إلى مستوى الإجادة التامة من منظور معايير الجودة الشاملة في التعليم، وأن المديرة قد أظهرت تميّزاً في الأداء في مجال التخطيط، وأبرزت أداءً فاعلاً في ميدان متابعة التحصيل وتقويمه، وكذلك في مجال اتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية. بيد أنها بحاجة إلى المزيد من التأهيل المهني في مجال إدارة الموارد البشرية، وإدارة العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

وتوصي الباحثة بضرورة تبنِّي مبادئ ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة، والبدء في إدخالها في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بشكل تدريجي، وتصميم برامج تدريبية

لغرض تعزيز خبرات مديرات المدارس الابتدائية وتحديثها في مجال إدارة الموارد البــشرية، والعلاقة مع أطراف العملية التربوية بما يجسِّد مفاهيم إدارة الجودة الشامل في حقل التعليم.

فاعلية أداء اختصاصي مصادر التعلم بالمدارس الابتدائية بدولة البحرين لواجباته

إعداد
الطالبة، نادية راشد الدوسري

إشراف
الدكتور، معين حلمي الجملان

تاريخ المناقشة
فبراير ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

تُعد دولة البحرين من أوائل الدول العربية التي سعت إلى تطوير المكتبة المدرسية وتحويلها إلى مركز لمصادر التّعلم، انطلاقاً من توجهها العام نحو تطوير العملية التربوية، وتمشياً مع التجديدات التربوية الأخرى التي قامت بها في هذه المدة، ومواكبةً للتّطورات المتسارعة على صعيد تكنولوجيا التعليم. وقد حددت وزارة التربية والتعليم الأهداف العامة والخاصة لهذا المشروع. لكن ما مدى تحقيق هذه الأهداف؟ وما مدى الانعكاس الفعلي لهذا المشروع على التلاميذ؟ هذا ما حاولت هذه الدراسة الحالية استنتاجه من خلال محاولةِ قياس مدى فاعلية أداء اختصاصي مصادر التعلم لمهامه.

اتّخذت الدراسة من المهام المحددة في الوصف الوظيفي لعمل اختصاصي مصادر التعلم ومدى تنفيذه لهذه المهام معياراً لقياس فاعليته في الأداء، والتي هي مؤشر على قيام المركز بدوره الذي أُنشئ من أجله. وقد اهتمت بمعرفة رأي المعلمين في هذا المجال، فكان مجتمع الدراسة هو مُعلمو المدارس الابتدائية التي يوجد بها مراكز مصادر تعلم بدولة البحرين. ولقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها ٧٥٣ معلماً ومعلمة يعملون في أربعين مدرسة ابتدائية. وتمثل هذه العينة ١٧,٨٢% من مجموع المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية التي يتوافر فيها مراكز مصادر التعلم.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تنفيذها؛ إذ تم تصميم استبانه لقياس فاعلية أداء اختصاصي مصادر التعلم في ضوء المهام والمسئوليات المحددة في الوصف الوظيفي. وتم تحليل البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** حيث استخرجت الإحصائيات الآتية: الوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، ومعاملات الارتباط. ولغرض وصف النتائج وتحليلها

استخدمت الباحثة اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة. كما استخدمت معادلة كروبنـــاخ - ألفـــا لحـــساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة.

أسفر تحليل البيانات عن نتـــائج عديدة أبرزها ما يأتي:

- أن أداء الاختصـــاصي في المـــدارس الابتدائية جيـــد بوجـــه عام، أي يبلغ الحـــد الأدنـــــى من مســـتوى الإتقـــان.
- أن هناك قصوراً في أداء الاختصاصي في المجـــالات المتـــصلة بإنتـــاج الوســـائل التعليميـــة وتوظيفها لتحسين التدريس.
- تم التوصل إلى الكفايات التي يرى المعلمون أن الاختصاصي يحتاج إلى مزيد مـــن التـــدريب عليها.

استخلصت الدراســـة مجمـــوعة توصـــيات ومقـــترحات معـــظمها مـــأخوذ مـــن آراء المعـــلمين والمعـــلمات .